

FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

---

# LA PÉDAGOGIE DE JOHN LOCKE

---

THÈSE POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ  
PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PAR

**Nina REICYN**

---

✱

PARIS  
HERMANN & C<sup>ie</sup>, ÉDITEURS  
6, Rue de la Sorbonne

—  
1941



# FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

---

Nom du Candidat : **REICYN.**

Prénoms : **Nina.**

---

Date de la soutenance : .....

Numéro d'ordre : .....

**REICYN (Nina).** — **La Pédagogie de John Locke.** Paris, Hermann, éditeur, 1941. In-8°, 230 pages.

*Thèse Doct. Univ. Lettres (Université de Paris. 1941. N°     ).*

**REICYN (Nina).** — **La Pédagogie de John Locke.** Paris, Hermann, éditeur, 1941. In-8°, 230 pages.

*Thèse Doct. Univ. Lettres (Université de Paris. 1941. N°     ).*

**REICYN (Nina).** — **La Pédagogie de John Locke.** Paris, Hermann, éditeur, 1941. In-8°, 230 pages.

*Thèse Doct. Univ. Lettres (Université de Paris. 1941. N°     ).*

**REICYN (Nina).** — **La Pédagogie de John Locke.** Paris, Hermann, éditeur, 1941. In-8°, 230 pages.

*Thèse Doct. Univ. Lettres (Université de Paris. 1941. N°     ).*



THÈSE  
POUR  
LE DOCTORAT



Digitized by the Internet Archive  
in 2026

[https://archive.org/details/IA41553007\\_0001](https://archive.org/details/IA41553007_0001)

FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

---

# LA PÉDAGOGIE DE JOHN LOCKE

---

THÈSE POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ  
PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PAR

**Nina REICYN**



PARIS  
HERMANN & C<sup>ie</sup>, ÉDITEURS

6, Rue de la Sorbonne

—  
1941

*La Faculté n'entend donner aucune approbation ni  
improbation aux opinions émises dans les Thèses;  
ces opinions doivent être considérées comme propres  
à leurs auteurs.*



A MES PARENTS

A LA MÉMOIRE DE MONSIEUR FAUCONNET

Professeur à la Sorbonne





## INTRODUCTION

---

Il est doux de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation, et que l'on peut arriver à lui donner la forme qui lui convient par excellence.

KANT, *Traité de Pédagogie*.

Que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant, comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui semble élémentaire. Elle est pourtant entièrement méconnue par la plupart des pédagogues, et de presque toutes les autorités scolaires.

CLAPARÈDE, *Psychologie de l'Enfant*.

**L'**ÉDUCATION, écrit ROUSSEAU, « nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes, est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement, est l'éducation des hommes ; et l'acquit de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. » (1) Et STUART MILL : « dans son acception la plus large (l'éducation) comprend même les effets indirects produits sur le caractère et sur les facultés de l'homme, par des choses dont le but est tout différent : par les lois, par les formes du gouvernement, les arts industriels, et même encore par des faits physiques indépendants de la volonté de l'homme, tels que le cli-

---

(1) ROUSSEAU, *Emile*, livre I, p. 3.

mat, le sol, et la position locale. » (1) Il semble évident que si l'on admet ces définitions, on peut dire que l'éducation a commencé avec l'existence du premier homme.

Dès sa naissance, et de tous temps, l'homme s'est posé en s'opposant, que ce soit contre le monde extérieur, en général, ou contre les autres hommes. A ces frottements, à ces résistances, qu'il a ressenti, que l'animal aussi éprouve, il a réagi par une espèce de compromis : il a dû s'adapter aux exigences de la Nature. Cette contrainte, imposée par la vie, à l'homme, a été, croyons-nous, la première forme d'éducation, forme inconsciente, instinctive, si l'on veut, mais qui n'en a pas été pour cela moins efficace.

« Les hommes vécurent autrefois parmi des géants qui leur ressemblaient, mais qui étaient bien plus puissants qu'eux, de façon que ces géants avaient toujours en réserve du pain, des fruits, du lait, et tout ce qui peut soutenir la vie, et par des moyens qui vraisemblablement ne leur coûtaient guère, car ils en donnaient à qui savait leur plaire. ... de sorte que les hommes étaient tout naturellement occupés à « observer ces géants, à deviner ce qui pouvait leur plaire ou leur déplaire, à leur sourire ou quelquefois à les importuner de larmes, ou seulement à prononcer des mots qu'ils exigeaient et qu'il fallait bien exactement retenir, sans qu'on pût jamais comprendre tout à fait le changement d'humeur de ces géants, leurs refus bourrus, ni leurs soudaines complaisances. » (2) Nous avons cité longuement cette page, car elle nous paraît s'appliquer assez exactement au sort du premier homme. Il se trouvait aussi désarmé devant les forces de la Nature, que le furent ceux dont parle ALAIN. Comme eux, il découvrit peu à peu la façon de se concilier ces géants incompréhensibles, et peu à peu de se les asservir : d'abord par des prières, des incantations, puis par des actes de plus en plus hardis. « Les hommes, me dit l'ombre de Socrate, ne cessent de poursuivre les dieux, comme s'ils cherchaient de puissants serviteurs qu'ils ont perdus. » (3)

Voilà donc l'éducation de la Nature : celle qui favorisa le développement interne de nos facultés et de nos organes, celle qui agit

---

(1) Cité par DURKHEIM, *Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson*. Article Education, p. 530, col. I.

(2) ALAIN, *Les Dieux*. *N. R. F.*, 1934, p. 38-39.

(3) *Ibid.*, p. 37.

sur nous à chaque instant, de tous côtés, celle qui arma l'homme dans la lutte pour la vie. Mais cette éducation n'était encore qu'un dressage. Elle commença, avons-nous dit, avec l'existence du premier homme : c'est avec le premier enfant que naquit l'éducation à proprement parler. Tout d'abord empirique, puis de plus en plus consciente, de plus en plus voulue, l'éducation devint l'influence exercée par une génération sur celle qui la suivait, par la génération déjà socialisée de l'adulte, sur celle qui n'était pas encore mûre pour la vie sociale.

Le désir, le besoin de rendre l'enfant pareil à eux-mêmes, de l'introduire dans leur vie de grande personne, de l'adapter à leur mode d'existence, tel a été le mobile des premiers parents.

Cette éducation est donc essentiellement sociale. Non seulement les rapports sociaux façonnent, mécaniquement, les individus mais encore lorsque l'homme prend conscience de la collectivité, essaye-t-il, sciemment, volontairement, d'élever ses enfants en vue du groupe où il vit. Ceci n'est, bien entendu, qu'un stade ; car non content d'agir sur l'individu, l'homme voudra agir sur le groupe lui-même, et son effort tendra vers un perfectionnement continu ou, du moins, vers ce qu'il croira être tel. Il comprendra alors qu'il ne faut pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, en vue d'une satisfaction égoïste, mais « d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée d'humanité, et de son entière destination. » (1)

Dès lors, l'éducation se propose le développement harmonique de toutes les facultés humaines : physiques, intellectuelles et morales. Elles se propose de faire de l'enfant un homme, d'après notre idée de l'Homme, tant il est vrai que toute théorie de l'éducation implique une métaphysique, une conception non seulement statique, mais encore dynamique de la vie.

Cette vue d'ensemble, du passé, du présent, et de l'avenir du genre humain, que l'homme doit posséder pour poser les fondements de l'éducation, seule l'Intelligence peut lui permettre de la concevoir. Or, le propre de l'Intelligence, c'est de subir des contrariétés. Cette faculté qui consiste, selon BERGSON, à fabriquer des objets artificiels — des outils à faire des outils — et d'en varier toujours

---

(1) KANT, *Traité de Pédagogie*, p. 48.

la fabrication ; à utiliser les instruments inorganisés qui se présentent à elle, cette souple faculté, qui peut indéfiniment décomposer selon n'importe quelle loi et recomposer en n'importe quel système, en un mot l'Intelligence créatrice, se trouve parfois acculée à une impasse. L'homme éprouve alors un grand étonnement. Sa volonté de savoir, qui prend la forme d'une interrogation, naît du sentiment d'inconfortable provoqué en lui par la non-compréhension des choses, la maladaptation. Il sent autour de lui de l'inconnu, de l'incompris, qui le guettent. Mais comme au fond de lui gronde toujours la volonté de puissance, il décide de vaincre, c'est-à-dire de comprendre, et pour connaître son ennemi, il formule une question.

Réduire l'inconnu au connu, trouver la solution des énigmes, a été de tous temps une ambition humaine. Quand l'homme s'aperçut qu'il y avait dans l'Homme quelque chose qu'il ignorait, qu'il gagnerait à connaître s'il voulait façonner l'enfant suivant un idéal préconçu, il érigea ses idées sur l'éducation en principes, chercha des lois, tira des conclusions, créa une science : la Pédagogie.

On peut donc dire que l'éducation, qui consiste en actes, est la matière de la Pédagogie, celle-ci se bornant à faire des théories. On voit également par là que l'éducation a existé depuis toujours, et d'une façon continue, tandis que la pédagogie, trouvaille relativement récente, a connu des périodes de silence, et d'autres où elle a fleuri. « C'est que l'homme ne réfléchit pas toujours, mais seulement quand il est nécessité à réfléchir, et que les conditions de la réflexion ne sont pas toujours et partout données. » (1) C'est qu'aussi

---

(1) DURKHEIM, *Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson*, p. 1538. Article Pédagogie.

On peut faire une remarque à ce sujet : de même que l'enfant ne peut pas prévoir, et que pour lui le plaisir est immédiat ou n'est pas, de même l'homme n'a pas vu tout de suite l'intérêt qu'il y avait pour lui à faire de l'éducation une science et de pouvoir ainsi systématiser les résultats obtenus pour ne garder que les méthodes les meilleures. Mais dira-t-on, ce stade est depuis longtemps dépassé. L'homme a évolué, et rien de l'enfance ne subsiste plus en lui. Hélas ! N'avons-nous pas entendu au Congrès de Sociologie de l'Enfant, en 1937, un instituteur prétendre qu'il était bien inutile de dépenser du temps et de l'argent pour s'occuper des anormaux, car c'était en pure perte ? Rappelons à ce Monsieur, qu'il a fait preuve en cette circonstance de cette incapacité de prévoir que nous constatons chez l'enfant, mais stigmatisons chez l'adulte.

l'homme ne réfléchit qu'à ce qui l'intéresse, disons même à ce qui présente un intérêt pour lui : l'élevage des bestiaux, la culture des fleurs et des fruits ont retenu l'attention de l'homme depuis bien plus longtemps, et d'une façon bien plus soutenue que l'éducation des enfants.

Pour mieux comprendre ce qu'est la Pédagogie, ce qu'elle tend à devenir, il faut avoir au moins une vue d'ensemble sur son évolution.

Le mot Pédagogie vient du grec Paidagôgia : art d'instruire et d'élever les enfants. L'office du pédagogue (de pais : enfant et agôgê : direction, conduite) était à l'origine, de conduire l'enfant à l'école et de l'en ramener. XÉNOPHON nous apprend que le païdanomos est un maître commun à un certain nombre d'enfants de familles différentes, tandis que le païdagôgos est le maître attaché à une seule famille. Chez Platon, le mot païdagogia est déjà pris dans le sens d'Education. Il est curieux de remarquer avec DURKHEIM qu'il a fallu attendre le siècle de Périclès, l'époque de Platon, de Xenophon, d'Aristote, pour voir le commencement de la pédagogie. D'ailleurs, elle n'était pas alors telle que nous la concevons maintenant : poursuivant tantôt l'éducation physique (comme à Sparte) tantôt le développement parallèle de l'esprit et du corps (comme à Athènes ou dans la Rome d'après la conquête) — de la musique et de la gymnastique — elle ne visait pas tant à la formation de l'homme qu'à celle du citoyen.

Ce n'est qu'au premier siècle du christianisme, avec Plutarque, que sur les ruines de la cité et de la patrie, s'est élevée l'idée de la famille et d'une éducation domestique. Avec les stoïciens la conception de l'éducation s'élargit encore. On élève les enfants en vue de l'humanité, et la morale essaye de devenir universelle.

Puis vient une longue, très longue période creuse. Luttant contre le paganisme, le christianisme crut souvent devoir lutter contre la culture païenne, parfois même contre toute culture. L'ignorance devint chez beaucoup le signe de la rupture avec le passé, une marque de la sainteté nouvelle. La dissociation catégorique de l'esprit et du corps fit revenir la Pédagogie de plusieurs siècles en arrière. Poser le principe : la chasse est faite pour les seigneurs, l'étude pour les moines, c'était évidemment orienter l'éducation dans un sens que nous ne saurions admettre.

Jusqu'au xvi<sup>e</sup> siècle, le feu couva sous la cendre. Puis ce fut

l'explosion des forces neuves, des forces jeunes : le Renouveau, la Renaissance (quel nom glorieux pour une époque !).

Lettres, érudits, jugèrent de leur devoir de composer des ouvrages à l'adresse de la jeunesse. Tous brûlaient d'apprendre, et tous d'enseigner. Pour imaginer l'effervescence créatrice de cette époque, il suffit de parcourir le Répertoire des ouvrages pédagogiques du xvi<sup>e</sup> siècle. Dans ce répertoire, bien qu'il soit tout à fait incomplet, on trouve un nombre prodigieux d'ouvrages de grammaire, de traités de rhétorique, de manuels d'élégance littéraire, de livres de morale, tantôt sous forme de catéchismes, tantôt de fables, de dialogues, de proverbes. Quelques études d'histoire naturelle et de physique même, y figurent. Sans compter les innombrables classiques : dictionnaires, traductions d'auteurs grecs et latins, etc... (1).

« Il n'y a pas dans l'histoire de plus beau spectacle », écrit Buisson (2), « jamais l'esprit humain ne mit plus de candeur et n'éprouva plus de joie à faire la découverte de son bon droit, à se sentir capable de connaître le vrai, d'admirer le beau, de vouloir le bien ; jamais il ne crut plus facile, plus simple, plus naturel de transmettre par l'enseignement, la vertu, la science, l'art, tout le patrimoine de l'humanité. »

Il ne faut cependant pas croire que tout alla de soi, que les idées nouvelles s'imposèrent immédiatement à tous. La Renaissance dut lutter pied à pied contre la routine et les préjugés du Moyen Age. L'idée que le Moyen Age s'était faite de l'homme apparut soudain comme étriquée et radicalement inadéquate. Tout à coup, on recula les barrières du petit monde où l'on avait vécu jusqu'alors. On les recula dans le Temps, dans l'Espace : on découvrit la Grèce, et l'influence des humanistes italiens commença à se faire sentir. Les récits des voyageurs firent connaître des hommes très différents de ceux qu'on coudoyait chaque jour ; des institutions morales, religieuses, politiques, qui bouleversèrent les opinions reçues. Il fallut rebâtir la notion d'Homme.

Dans la société même où ces changements se produisaient apparurent bientôt d'autres causes de discorde : les querelles reli-

---

(1) Ce Répertoire, publié en 1886 dans la collection Mémoires et documents scolaires, se trouve au Musée pédagogique.

(2) *Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson*. Article Pédagogie, p. 1548, 2<sup>e</sup> colonne.

gieuses. Avec elles, l'éducation devint une question de confession. La Réforme, introduisant dans la religion le principe de la recherche personnelle, devait naturellement tenter de développer l'instruction, de répandre partout la lumière. On sait les efforts que fit Luther pour multiplier les écoles populaires. C'est aussi vers le milieu du <sup>xv</sup><sup>e</sup> siècle que fut créée la Société de Jésus.

Malgré les luttes, ou à leur faveur, l'attention s'était éveillée ; le problème de l'éducation était devenu présent à la conscience de tous, et la Pédagogie ne devait plus connaître d'éclipse à partir de ce moment.

En France, RABELAIS, MONTAIGNE, en Angleterre BACON, LOCKE, l'examinaient du point de vue philosophique. En tant que Petit Homme, l'enfant avait conquis le droit à l'existence.

Puis, vint la floraison des ouvrages sur l'éducation de BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, de LA CHALOTAIS, de M<sup>me</sup> NECKER DE SAUSSURE, et la pseudo-révolution pédagogique de ROUSSEAU.

Enfin au <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle apparurent les pionniers de l'éducation nouvelle (1). Education nouvelle, école pour la vie et par la vie (DECROLY) éducation fonctionnelle (CLAPARÈDE) centre d'intérêt (DECROLY et ROUVROIE) toute cette terminologie propre à la pédagogie moderne, indique assez clairement ses tendances. Elle est la marque de l'intérêt que l'on porte à l'enfant non plus comme Petit Homme (c'est-à-dire en voyant en lui un stade imparfait par lequel passe l'adulte), mais comme Petit d'Homme (c'est-à-dire en étudiant les différences qu'il présente avec l'adulte, — une revalorisation de l'enfant).

Si l'on peut dire que la Pédagogie naquit avec l'étonnement au sujet de l'enfant, il faut admettre que la Pédagogie moderne est une réponse au problème de l'enfance.

L'intérêt de l'histoire de la Pédagogie consiste en ce fait que les erreurs elles-mêmes méritent d'être étudiées, car elles constituent autant d'expériences manquées qui contribuent au progrès des

---

(1) C'est FICHTE qui employa le premier cette expression dans ses Discours à la nation allemande : FICHTE, *Reden an die deutsche Nation*, p. 110, édition H. Beyer et fils, 1881.

En France, les promoteurs de l'éducation nouvelle furent principalement des médecins : BOURNEVILLE à Bicêtre, et ses successeurs dans ce service ITARD et SÉGUIN.

méthodes et signalent les écueils qu'il faut éviter. Le rôle de cette science normative qu'est la pédagogie, est justement de guider la pratique éducative, de l'éclairer, de l'aider à combler les lacunes qui viennent à s'y produire. La Pédagogie étudie non pas ce qui est ou a été, mais ce qui devrait être. Elle est tournée tout entière vers l'avenir. Cette remarque comporte deux séries de conséquences. Premièrement, la Pédagogie ne peut, sans déchoir, se constituer uniquement sur les données du bon sens. Il est évident que sans lui on ne peut rien tenter. Il serait absurde de nier sa valeur. Si on le définit comme la droite et saine raison, la puissance de bien juger, on ne voit pas comment le bon sens pourrait s'opposer à la science ni même gêner en quoi que ce soit son progrès. Mais il est hélas trop souvent ce que VOLTAIRE appelait la « raison grossière, raison commencée, première notion des choses ordinaires, état moyen entre la stupidité et l'esprit. » BERGSON, en une de ces belles formules qui lui sont propres, disait : « Il y a des choses que l'Intelligence seule est capable de chercher, mais que, par elle-même, elle ne trouvera jamais. Ces choses, l'instinct seul les trouverait, mais il ne les cherchera jamais. » Le bon sens peut aider le savant dans sa recherche, il ne saura jamais créer la science. Une science ne se constitue jamais sans tâtonnements. Pour la pédagogie cela est vrai comme pour les autres. Mais ce serait retomber dans l'empirisme le plus bas que de se contenter des essais et des erreurs de la pratique journalière. Peu importe, en effet, de gâcher tel ou tel matériel d'expérience. La vie humaine n'est pas en jeu. Mais il devient criminel de soumettre des générations successives d'enfants à des méthodes éducatives erronées sous prétexte que la pratique journalière seule, suffit à former l'instituteur ou le pédagogue. Pratique journalière est trop souvent synonyme de « routine », et la longueur de ses tâtonnements cause un tort irréparable aux enfants qui en sont victimes. Dire que le théoricien de l'éducation devrait aussi être un praticien, voilà qui est évident. Mais de là à dire que la pratique seule suffit il y a loin (1).

La pédagogie doit être tournée vers l'avenir disions-nous, et nous la qualifierions de science normative. Si cela est vrai, il faut admettre

---

(1) Nous renvoyons à l'ardent réquisitoire que fait CLAPARÈDE contre l'emploi exclusif du bon sens dans l'éducation ; contre les fanatiques de la pratique journalière. *Psychologie de l'Enfant*, p. 3 à 27.

que toute théorie pédagogique s'appuyera sur une théorie philosophique. En effet, les doctrines pédagogiques ne sont ni des opinions fortuites, ni des événements sans conséquences et sans portée. Elles expriment le vœu de la collectivité où elles naissent. Elles reflètent les croyances religieuses, les convictions morales, politiques, dont elles sont l'application. D'autre part, elles concourent à façonner les esprits, à établir les mœurs, à relever ou à abaisser les caractères.

« Théoriquement, » écrit COMPAYRE (1), « une doctrine pédagogique suppose chez celui qui l'adopte, une façon particulière de concevoir la nature et la destination de l'homme. Pratiquement, cette doctrine contient en germe les vertus et les vices des générations qui se régleront sur elle ».

Mais, diront certains, cette façon d'envisager la pédagogie suppose une confiance absolue dans la vertu de l'éducation. Est-il permis, est-il admissible de croire que l'éducation peut tout, que d'elle dépend la moralité, le bonheur même de l'humanité à venir ? S'il en était ainsi, comment se ferait-il, qu'au bout de tant de siècles où chaque génération a essayé d'élever ses enfants, de les élever dans l'acception la plus haute du terme, nous ne vivions pas encore dans ce monde merveilleux où tout serait amour et harmonie ?

Cette objection n'a pas une grosse valeur. Rappelons simplement à ceux qui la font que le progrès est quelque chose de dynamique et qu'ils ont le tort de croire qu'avec eux s'est arrêtée l'évolution de l'humanité.

Une objection qui mérite qu'on s'y arrête plus longtemps est celle que fait PALANTE dans son article *Une Idole pédagogique : l'Educationnisme*. PALANTE commence par distinguer, à juste titre, l'éducation mécanique — éducation par ouï-dire —, et l'éducation voulue, consciente ; il reproche aux fervents de l'éducation d'en avoir fait une panacée universelle ; il considère que dans l'éducation se retrouve l'opposition entre la collectivité et l'individu. « Il y a dans tout système d'éducation », écrit-il, « un principe de suggestion bovaryque, c'est-à-dire d'illusioniste, au moyen de laquelle l'éducateur superpose à la personnalité innée de

---

(1) COMPAYRE, *Histoire critique des Doctrines de l'Education en France au XVI<sup>e</sup> siècle*, t. I, p. 4.

l'individu, une personnalité factice, plus ou moins en harmonie avec le vœu vital du groupe. C'est cette personnalité factice, ce moi apparent et social, qui opprime et écrase le moi réel » (1).

N'a-t-on pas défini l'homme comme un animal sociable ? Existe-t-il un homme de la nature ? ROUSSEAU lui-même lorsqu'il parle de l'*Emile* se demande où il pourra le faire vivre, où il pourra le tenir à l'écart du monde. Et la preuve que cette vie asociale est une anomalie, c'est tout le bruit que l'on fait lorsque cette anomalie vient à se trouver. Que l'on songe aux communications faites au sujet du fameux sauvage de l'Aveyron (2). Mais PALANTE ne va pas aussi loin. Il ne souhaite certes pas la séparation complète de l'individu et de la collectivité, ce serait aller à l'encontre du bon sens. Il admet cette éducation de tous les instants, éducation que l'on pourrait appeler par frottement, par contagion. Ce qu'il n'admet pas c'est qu'on fasse de l'éducation une idole, que l'on prétende que c'est grâce à elle, à elle seule, que l'individu peut s'améliorer, se perfectionner. Il ne voit en elle que la contrainte sociale, le primat de la Raison sur l'Affectivité. Avec RIBOT, il s'insurge contre la croyance qui veut qu'il suffise d'inculquer des principes, des règles, des idées pour qu'ils agissent. « Sans doute, l'autorité, l'éducation, la loi, n'ont pas d'autres moyens d'influence sur les hommes », écrit RIBOT (3), « mais ce moyen n'est pas efficace par lui-même, il peut échouer ou réussir. C'est une expérience qu'on essaye et qui se réduit à ceci : le caractère intellectuel (s'il y a des caractères intellectuels comme le prétendent certains auteurs) et le caractère affectif marchent-ils de pair ? Ni RIBOT ni PALANTE ne semblent admettre le principe optimiste de Socrate qu'il suffit de connaître le bien pour l'accomplir.

Mais cette dernière critique ne touche pas l'éducation, croyons-nous. Elle ne peut atteindre que le verbalisme de certaines éducations. Nous nous joignons de tout notre cœur à PALANTE pour dénoncer et combattre ce verbalisme. Nous nous garderons bien cependant de douter de la valeur de l'éducation, en général.

---

(1) PALANTE, Une Idole pédagogique : l'Educationnisme. *Revue philosophique*, 1903, p. 58.

(2) Voir à ce sujet l'intéressant petit livre de ITARD : *l'Education d'un homme sauvage*. Alcan, 1894.

(3) RIBOT, *Psychologie des sentiments*, p. 407.

Le même auteur reproche à l'éducation d'exercer une contrainte sur la personnalité réelle de l'individu. Nous avons déjà dit qu'on ne pouvait raisonnablement nier la nécessité qu'il y a pour l'homme de vivre en société, et il est évident que toute vie sociale exige une certaine discipline.

Prenons un exemple simple. A notre époque, et dans nos pays, on habitue l'enfant à se servir de sa main droite : donne ta bonne main au monsieur, est une phrase bien souvent entendue. Cependant il y a des enfants gauchers. On les oblige néanmoins à se servir presque exclusivement de leur main droite. Cette contrainte est cause de beaucoup de cas de bégaiement (1). Pourquoi oblige-t-on les enfants à se servir de leur main droite lorsqu'ils sont gauchers ? Pour bien des raisons qui sont toutes d'ordre sociologique : Par exemple, la plupart des machines sont construites de façon à être manœuvrées de la main droite. Il y a aussi des raisons d'ordre magique : on a cru pendant bien longtemps que ce qui était droit était bon, ce qui était gauche, mauvais (sinistre et senestre ne viennent-ils pas tous deux de sinister) (2).

Il est évidemment d'autres formes de contrainte, celles, par exemple, qui consistent à « entonner » dans l'enfant toutes sortes de connaissances qui lui seront parfaitement inutiles, ou pour lesquelles il n'est absolument pas fait. Nous ne pouvons le nier. La discipline, écrit KANT (3) « soumet l'homme aux lois de l'humana-

---

(1) Ce qui s'explique facilement. Imaginons un avion muni de « deux manches-à-balai » et conduit par deux pilotes. L'un veut aller à gauche et l'autre à droite. S'ils appuient sur les leviers de commande avec des forces inégales, l'avion fera des embardées... il bégaiera. Il en est de même pour l'individu : chez le droitier le centre du langage se trouve dans l'hémisphère gauche du cerveau. Chez le gaucher, il est à droite. Si on l'oblige à se servir de sa main droite, c'est-à-dire (les fibres nerveuses étant croisées) d'exiger un supplément d'activité de son hémisphère gauche, l'enfant commence à bégayer. Ce bégaiement disparaît d'ailleurs, avec ou sans rééducation du langage, dès qu'on laisse l'enfant se servir librement de sa main gauche.

Pour vérifier cette explication on a fait des expériences avec le chronoptoscope de M. PIÉRON, modifié par M. OMBRÉDANE (2 branches au lieu d'une) chez le droitier c'est la main gauche qui réagit plus vite que la droite, à quelques centièmes de seconde près. Chez le gaucher, c'est la main droite. Et chez le bègue, les réactions sont tantôt celles du gaucher, tantôt celles du droitier.

(2) Voir à ce sujet *Handedness right and left*. IRA S. WILE.

(3) KANT, *Traité de Pédagogie*, p. 41.

nité, et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu de bonne heure. Ainsi, par exemple, on envoie d'abord les enfants à l'école non pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'y accoutument à rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, afin que dans la suite, ils sachent tirer à l'instant bon parti de toutes les idées qui leur viendront (1). »

Mais, depuis bien longtemps déjà, on a compris que l'éducation ne doit pas contrecarrer toutes les dispositions naturelles des enfants, étouffer toutes les aspirations qui sont en eux (2).

Dans les formes les plus élevées de l'éducation, instruction, culture morale, la contrainte tend à disparaître. Expliquons-nous. Il n'est pas question, dans l'éducation nouvelle de supprimer toute espèce de discipline, comme semblent le croire certains. Parlant du livre de Victor CONSIDÉRANT, *l'Éducation naturelle et attrayante*, COMPAYRE écrit : « L'enfant, dit cet auteur original ne sera jamais désobéissant, parce qu'on ne lui commandera jamais rien. Un congrès d'enfants de dix ans, réunis pour délibérer sur leurs droits, n'eût pas trouvé mieux ! » (3). Avouons tout d'abord que le livre de CONSIDÉRANT, plein, nous n'en doutons pas, de bonnes intentions, est écrit dans un style quasi-délinant, et que les théories souvent fort judicieuses qu'il propose sont dénaturées par un excès de lyrisme. Mais ceci posé, il faut dire que ce serait méconnaître totalement les moyens et le but de l'éducation attrayante que de prétendre qu'elle tend à supprimer toute discipline. Il

---

(1) Discipliner, pour KANT, c'est dépouiller l'homme de sa sauvagerie, c'est le faire passer de l'état animal à l'état humain. Un animal, écrit-il (*Traité de Pédagogie*, p. 40), « est par son instinct même tout ce qu'il peut être. Une raison étrangère a pris d'avance pour lui tous les soins indispensables. Mais l'homme a besoin de sa propre raison. Il n'a pas d'instincts et il faut qu'il se fasse à lui-même son plan de conduite. Mais comme il n'en est pas immédiatement capable et qu'il arrive dans le monde à l'état sauvage, il a besoin du secours des autres. L'espèce humaine est obligée de tirer peu à peu d'elle-même, par ses propres efforts, toutes les qualités qui appartiennent à l'humanité. »

(2) KANT ne dit-il pas : « il y a beaucoup de germes dans l'humanité, et c'est à nous de développer proportionnellement nos dispositions naturelles, à donner à l'humanité tout son déploiement et à faire en sorte que nous remplissions notre destination ». *Traité de Pédagogie*, p. 45.

(3) COMPAYRE, *Histoire critique des Doctrines de l'Éducation en France au XVI<sup>e</sup> siècle*, t. I, p. 3.

s'agit non pas de libérer l'enfant de tout devoir, mais de lui faire accepter ces devoirs avec entrain, avec goût. Il s'agit de faire de la liberté, une obéissance librement consentie. Point n'est besoin de transformer la Nature ; une éducation intelligente ne peut pas se proposer un tel but. Serait-il même possible d'effectuer cette transformation ? Nous ne le croyons pas. La contrainte de l'éducation se relâche-t-elle, immédiatement la nature reprend le dessus. S'il n'en est pas ainsi, c'est que l'on a brisé à tout jamais la personnalité de l'enfant, qu'on l'a dompté, c'est-à-dire qu'on a tué en lui ce qui le faisait Unique. Depuis longtemps, on a reconnu la nocivité de la pratique chinoise qui consiste à bander les pieds des petites filles pour leur donner une forme correspondant à un canon esthétique fixe. Pourquoi n'admettrait-on pas la nocivité de la géhènne morale et intellectuelle ? On ne peut pas transformer nos aptitudes, nos tendances, notre caractère : on n'extirpe pas ces qualités naturelles écrit MONTAIGNE, on les couvre, on les cache. Non, la contrainte en éducation, n'est ni bonne, ni même possible. Ce à quoi nous pouvons prétendre raisonnablement, c'est d'arriver à développer les qualités naturelles qui sont en nous, de les mener à leur point de perfection.

Nous ne croyons pas que M. PALANTE puisse nier, non seulement le manque de danger d'une telle éducation, mais son utilité même, car il n'est plus question ici de façonner l'individu en série, d'après un modèle immuable, mais de tirer parti des germes qui sont en chacun, en respectant les aptitudes, les tendances propres du sujet. « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation », disait KANT... « il est à remarquer qu'il ne peut recevoir cette éducation que d'autres hommes qui l'auraient également reçue... Si un être d'une nature supérieure se chargeait de notre éducation, on verrait alors ce qu'on peut faire de nous. » (1)

Voilà donc le problème. Nous avons admis que l'éducation était inévitable. Nous avons admis qu'elle était nécessaire. Nous avons admis qu'elle était bonne. Oui, mais elle le sera dans la mesure où l'éducateur sera à la hauteur de sa tâche.

Cette tâche est noble, grande. Il faut, lorsqu'on l'assume, avoir présentes à l'esprit toutes les difficultés qu'elle comporte, toute la responsabilité que l'on prend sur soi. Notre Maître, M. OMBRÉ-

---

(1) KANT, *Traité de Pédagogie*, p. 43-44

DANE, avait coutume de dire : on ne fait pas de l'éducation, comme on fait du chant ou de la course à pied (1). L'éducateur doit savoir qu'il a charge d'âme, qu'en une certaine mesure c'est de lui que dépend l'humanité future. Il doit se pencher sur l'enfant avec tendresse, avec bonté. Il ne doit jamais oublier qu'il a été enfant, lui-même : qu'il soit donc humble vis-à-vis de l'enfance. C'est un paradis dont peu d'hommes restent dignes. M. DUMAS, dont nous avons eu le bonheur de suivre les cours, disait : « il y a des êtres qui cessent de s'étonner à vingt ans. D'autres s'étonnent... jusqu'au bout ». Ces hommes-là sont des heureux : ils gardent la fraîcheur, la pureté, l'équilibre nécessaire pour assumer la lourde responsabilité de l'enseignement. On a dit bien souvent que la tâche du Maître, celle des parents, étaient ingrates. C'est un blasphème qui sort de la bouche de ceux qui n'ont pas la vocation de l'éducateur. S'ils savaient toutes les joies qui sont réservées à ceux qui aiment leur art (nous ne voulons pas employer le terme de métier) s'ils savaient..., mais ils ne peuvent pas savoir. Car ils font de l'éducation un gagne-pain et rien que cela. Car ils considèrent l'enfant comme une gêne, comme un fardeau. Ils sont dignes de pitié, ces malheureux ! Voyez ceux qui ont été des éducateurs modèles, des pédagogues de grande envergure. Ceux-là ont été heureux, car ils ont su aimer. Voyez DECROLY, M<sup>lle</sup> DESCŒUDRES, M<sup>me</sup> MONTOSSORI, ROUVROIE. Demandez-leur si la tâche de l'éducateur est ingrate ! Ils y ont laissé leur santé, peut-être, leur vie parfois. Mais cette vie a été pleine, cette vie a été utile. Elle a valu la peine d'être vécue.

L'amour de l'enfant, la vocation pédagogique sont sans doute nécessaires, indispensables. Mais cela ne suffit pas ; nous le savons très bien. Ce n'est pas la vocation, ou le don, qui ont permis de découvrir les lois de la mémoire ou de l'attention ; ce n'est pas la vocation ou le don qui ont fait pénétrer les secrets de la croissance. Il faut une science. La psycho-pédagogie. Nous savons bien qu'on ne peut demander à l'éducateur ordinaire d'être à la fois psychologue, médecin, philosophe. Bien sûr. On ne peut le leur demander

---

(1) C'est ce qui arrive bien souvent, pour notre malheur. M. JONCKHEERE, dans son article : *Devient-on éducateur par vocation*, nous dit que sur 35 instituteurs-élèves, aucun n'était entré à l'Ecole par vocation. C'est effrayant ! T. JONCKHEERE, *Archives de Psychologie*, t. VIII, p. 55.

d'emblée. Mais bien des choses sont à réviser dans la préparation des instituteurs, des éducateurs de tout ordre. Et peut-être viendra-t-il, ce temps où l'on ne mettra plus des infirmières sortant de l'école des Bleues, à la tête d'une classe d'anormaux !

La Pédagogie scientifique, écrit M. CLAPARÈDE, « est la connaissance ou la recherche des circonstances favorables au développement de l'enfant, et des moyens de l'éduquer et de l'instruire en vue d'une fin donnée » (1). Ainsi, la Pédagogie scientifique travaille en vue d'un certain but, qui lui est donné, c'est-à-dire qu'elle le prend tel qu'il est, sans en chercher la valeur, sans le juger. Cette forme de la Pédagogie n'est qu'une portion de la Pédagogie générale, qui, elle, « emprunte à la morale, à la philosophie, à l'esthétique, à la religion, à la sociologie, à la politique, l'idéal plus ou moins lointain, plus ou moins rapproché, vers lequel il faut orienter l'action éducative » (2).

Si la Pédagogie scientifique ne s'est développée qu'au xxe siècle, la Pédagogie générale naquit dès qu'on songea à l'enfant non plus comme à une poupée, ou comme à un citoyen futur, mais comme à un enfant, et qu'on chercha son bonheur.

Ceci LOCKE l'a très bien vu, et c'est pourquoi nous croyons pouvoir parler de sa Pédagogie.

---

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'Enfant*, p. 104.

(2) *Ibid.*, p. 105-106.





## PREMIÈRE PARTIE

---

### CHAPITRE I

### BIOGRAPHIE

---

M. LOCKE est un homme qui, pour la finesse du jugement et pour la simplicité, c'est-à-dire l'excellence des manières, a parmi ceux de notre temps peu d'égaux et point de supérieurs.

SYDENHAM, *Methodus curandi febres*,  
1676.

L'enfant est le père de l'adulte.

WORDSWORTH.

Il y a bien des façons d'écrire une biographie. L'homme est trop divers, trop changeant, pour qu'on puisse prétendre le faire tenir tout entier en quelques pages. Cette remarque est surtout valable dans le cas de LOCKE.

Tout à tour médecin, philosophe, politicien, économiste, pédagogue, curieux de tout ce qui peut rapprocher l'humanité du Vrai, du Bien, de tout ce qui peut améliorer le sort de son prochain, LOCKE fut un homme vraiment digne de respect et d'admiration.

« Il avait quelques lumières sur tout ce qui pouvait être utile au genre humain, et il était passé maître de toutes les choses qu'il avait étudiées ». Il était, de l'avis de tous ceux qui l'ont connu, « un amant fidèle, voire un esclave de la vérité, qu'il n'abandonna jamais, dans aucune circonstance, et qu'il aimait pour elle-même. » (1)

---

(1) LE CLERC, *Bibliothèque universelle*, t. V, 1705.

Joignant à l'amour de la vérité, l'amour de la liberté, du droit, de la justice, LOCKE était un homme d'une grande modération. Cette modération qui est un des traits accusés de sa physionomie est à l'origine de ses idées sur la Tolérance. « Je veux puiser ma religion dans l'Ecriture ; mais, qu'elle tombe sous telle dénomination ou sous telle autre », écrivait-il, « je m'en soucie peu, car je pense qu'au dernier jour il me sera demandé non pas si j'ai été de l'Eglise d'Angleterre ou de l'Eglise de Genève, mais si j'ai aimé, cherché, et embrassé la Vérité. » (1)

Quand il avait acquis une conviction, il la défendait avec force ; il répondait sans se lasser à ses adversaires. Mais s'il attaquait avec vigueur les erreurs qu'il croyait découvrir chez les autres, ces controverses étaient toujours nuancées par une indéfectible courtoisie. L'amabilité, le charme des manières, étaient d'ailleurs chez lui les signes, non seulement de la naissance, de la douceur du caractère, et de la bonté, mais encore de cette modération parfaite que l'empire de la raison faisait régner dans l'âme du philosophe.

Ce qu'il dit de la raillerie, dans les *Pensées sur l'Education*, est très représentatif à cet égard : « La raillerie est un des moyens les plus raffinés d'exposer les fautes d'autrui... Mais les railleurs devraient considérer que s'ils réjouissent le reste de la compagnie c'est au dépend d'une personne qu'ils tournent en ridicule, et qui par conséquent en doit souffrir, à moins que la chose raillée ne soit en effet un sujet de louange. Car en ce cas là, les idées agréables qui constituent la raillerie, n'étant pas moins flatteuses que divertissantes, la personne raillée y trouve son compte, et prend part au divertissement tout aussi bien que les autres. » (2)

Cependant, LOCKE ne se prive pas de plaisanter malicieusement certains travers ou certaines gens ; mais il le fait avec délicatesse, sans aucune méchanceté. Le troisième comte de Shaftesbury rapporte que LOCKE fut un jour convié à une réunion où assistait des hommes très éminents. Dès qu'ils furent réunis, ils se mirent à jouer aux cartes sans mot dire. Quant à LOCKE, au bout d'un moment, il se mit à écrire d'un air absorbé. Peu après, le duc de Buckingham lui demanda ce qu'il écrivait ainsi ; et LOCKE répondit que se trouvant en si bonne compagnie il s'était plus à noter

---

(1) Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 75.

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chapitre XXII, p. 146.

toute la conversation, car elle lui serait certainement profitable. Les invités cessèrent leur jeu, et la soirée continua, animée.

LOCKE était d'ailleurs un fin causeur, il aimait la conversation libre et spirituelle. « Il gardait dans sa mémoire » écrit COSTE (1) « une grande quantité d'histoires plaisantes, qu'il savait amener à point ; et qu'il rendait plus délicieuses encore par la façon agréable et naturelle qu'il avait de les conter. » Sa manière de parler était si simple, que tout le monde aimait à l'écouter... même les Dames. »

Pourtant LOCKE était coléreux, et ce n'est qu'à force de volonté qu'il arrivait à montrer toujours une parfaite sérénité. Il ne se départit de son calme, qu'une fois dans sa vie. Ayant publié anonymement la *Lettre sur la Tolérance*, LOCKE reprocha vivement à son ami Limborch d'avoir divulgué son secret à une tierce personne. La lettre qu'il écrivit à Limborch (22 avril 1690) est si âpre, si volontairement blessante qu'on a peine à reconnaître dans son auteur l'homme du monde délicatement courtois que nous connaissions. « J'ai reçu votre lettre, et je suis stupéfait du récit que vous me faites de ce qui s'est passé entre vous et le Docteur Guenellon. Cela m'étonne, je dois l'avouer que ces curieux indiscrets aient eu si peu de peine à tirer de vous un secret que j'espérais être en parfaite sûreté, confié à votre garde... Vous ne savez pas dans quel trouble vous m'avez jeté. Tout ce qui vous reste à faire maintenant est de tâcher par tous les moyens possibles d'amener ces deux autres à s'unir à vous pour garder le secret que vous n'avez pas su garder tout seul. Je compte peu la-dessus cependant ; car sans doute à l'heure qu'il est, le Docteur Guenellon l'a déjà dit à Daranda, puisque c'est pour obliger Daranda, et non pas seulement pour son propre amusement, qu'il était si extraordinairement curieux de le savoir. Si vous voyez que tel est, en effet, le cas, plus n'est besoin de vous en occuper. Le mal est fait, et il n'y a point de remède. » (2)

Cependant, si dans la conversation, il se laissait aller parfois à discuter avec un peu trop de vivacité, il s'en repentait tout aussitôt. car il pensait que la colère amoindrit l'homme qui en est la proie. Il ne se laissait d'ailleurs emporter par la passion que dans des cas graves : s'il se trouvait en compagnie de gens, dont les mauvaises manières provenaient « non de l'ignorance du monde, mais de l'or-

---

(1) COSTE, *La Nouvelle Revue des Lettres*, février 1705, article II, p. 154.

(2) Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 66.

gueil, de la fierté, d'une stupidité brutale, et d'autres vices semblables. » (1)

Profondément sincère, LOCKE n'a rien dit, rien écrit, qu'il n'ait pensé par lui-même, rien donné pour vrai, qu'il n'ait réellement cru être tel. Il a déclaré probables, douteuses, ou inconnues, sans crainte de paraître sceptique ou ignorant, des choses dont les autres décidaient hardiment. Il a voulu être pur de tout préjugé, affranchi de toute autorité.

Peut-être est-ce par un sentiment de fierté naturelle (mais nous croyons plutôt que c'est par probité) que LOCKE écrit dans sa préface de l'*Essai sur l'entendement humain*, dédié à l'honorable THOMAS, comte de Pembroke et Montgomery : « je ne crois pas qu'un nom, aussi grand soit-il, inscrit au début d'un livre, puisse couvrir les fautes que l'on y trouvera. Les choses imprimées doivent s'imposer ou tomber par leur propre valeur ou le goût du lecteur. » (2) Admirons en passant le sentiment que LOCKE a de sa responsabilité d'auteur. N'y voyons pas d'orgueil. C'est bien au contraire, par humilité, parce qu'il savait que nous sommes des êtres faibles, qu'il n'a voulu se laisser guider que par l'expérience, « un guide auquel on peut se fier », et c'est sa propre expérience qu'il présente toujours et partout (3).

L'amour de la vérité, de la justice, la douceur, la profonde piété, ont marqué la vie de LOCKE tout entière. Son caractère semble ne pas avoir varié. Il est déjà tout entier dans ses premiers écrits, il s'exprime avec une constance parfaite dans les livres, et la corres-

---

(1) LE CLERC, cité par Lord KING, *The life and Correspondance of John Locke*, t. II, p. 55.

« Il n'avait pas beaucoup d'estime pour ces critiques ou simples grammairiens qui perdent leur vie à comparer des phrases... qui n'ont rien d'important en elles. Il aimait encore moins ces jurés-disputeurs, qui, étant possédés du désir de vaincre, se retranchent derrière l'ambiguïté d'un mot... et chaque fois qu'il était amené à voir des gens de cette sorte, s'il n'avait pris auparavant la ferme résolution de garder son sang-froid, il entrerait dans une grande colère (*The works of John Locke*, volume IV, Londres, 1777.

(2) LOCKE, *Essai concernant l'entendement humain*, p. VII. Londres, George Routledge and Sons.

(3) Cette tendance était profondément en lui, puisque c'est vers 1656 qu'il écrit ces lignes dans les Memorandum books de son père : « C'est la nécessité qui la première inventa la philosophie, et l'expérience (un guide auquel on peut se fier) en fût le premier maître. » C'est la première page philosophique écrite par LOCKE.

pondance de LOCKE, et, en présence de la mort elle-même, il se manifeste plus beau, plus pur, que jamais. Les dernières lettres (1) qu'il écrivit à son neveu Peter KING, sont empreintes de cette sérénité de ce calme devant la souffrance qui ne sont donnés qu'aux êtres nobles, dont la conscience est sans tache et qui peuvent jeter en arrière, sur leur vie, un regard limpide comme celui d'un enfant et cependant lourd de toute l'expérience humaine.

Sa rare modestie, sa douceur et sa loyauté vis-à-vis de lui-même et des autres, son esprit toujours curieux, son jugement toujours impartial, son amour inaltérable de la justice, ont fait de LOCKE un homme remarquable.

Mais ces qualités, n'auraient pu se développer dans un terrain qui n'aurait pas été préparé d'avance. A nos yeux, aucune lecture particulière n'exerça une influence décisive sur LOCKE-Pédagogue. Plus qu'aucun autre, peut-être, il fut lui-même, c'est-à-dire tel que le faisaient ses qualités natives. Mais les qualités natives ne se développent pas toutes seules, et les lectures ne suffisent pas à

---

(1) « J'ai des raisons pour désirer aller à Londres, mais je doute de le revoir jamais. Ne prenez pas cela pour une pensée mélancolique ; Dieu merci, je n'ai pas de tristesse à ce sujet ; mais je ne puis m'empêcher de ressentir ce que je ressens : mon souffle court, loin d'être amélioré par le renouveau, comme autrefois, continue à empirer. Ce n'était donc pas dans une crise de dépression, ou pour vous persuader de me venir voir que j'ai mentionné dans ma dernière lettre le peu de temps qu'il me restait à passer en ce monde. Je le fis alors et je le répète ici avec un esprit sobre et tranquille... je ne mourrai pas plus tôt pour avoir jugé avec impartialité de mon état. J'espère ne pas vivre un jota moins gaiement le temps que je suis ici, ni négliger aucun des devoirs de la vie tant que je la possède. Que votre bonté me propose un mois, un an, ou sept ans ou même plus longtemps, c'est bien près de rien, si on compare cette durée, avec l'éternité ; et si la vue de la mort peut mettre fin au confort de la vie, elle est toujours assez près, surtout pour une personne de mon âge, pour enlever toute satisfaction de vivre. » (*Locke à Peter King*, avril 1703, cité par Lord KING, t. II, p. 40).

Dans une autre lettre, il écrit : « je vous prie d'arranger vos affaires de façon à pouvoir passer toute la semaine prochaine avec moi. J'imagine que c'est la dernière semaine que je pourrai passer avec vous car, si je ne me trompe, il ne me reste plus longtemps à vivre en ce monde... (suivent quelques remarques sur sa santé)... Ne refusez donc pas de m'aider à passer les dernières heures de ma vie aussi agréablement que possible, c'est-à-dire dans la conversation de la personne qui m'est non seulement la plus proche, mais aussi la plus chère... Hâtez-vous donc, samedi venez tôt. J'attends avec impatience le moment de vous voir (*Locke à Peter King*, 1<sup>er</sup> juin 1704, cité par Lord KING, t. II, p. 43).

expliquer la formation d'une personnalité. Le milieu, dans lequel l'enfant a vécu, les influences éducatives qu'il a subies dans sa prime jeunesse, sont d'une très grande importance pour son évolution ultérieure. Il n'est donc pas indifférent d'étudier l'enfance et la jeunesse d'un homme si l'on veut comprendre l'origine des convictions qu'il aura plus tard. Nous ne voulons cependant pas dire que l'enfant devient ce que l'éducation a fait de lui. Diverses réactions sont en effet possibles : mais que l'individu se développe dans un sens conforme aux aspirations de ses éducateurs, ou qu'il prenne le contrepied des opinions imposées, il n'en est pas moins vrai qu'il garde, sa vie durant, l'empreinte des impressions intellectuelles ou morales qu'il a reçues à son éveil.

Or, nous croyons pouvoir affirmer que les véritables maîtres de LOCKE furent ses aspirations intellectuelles ou morales, en harmonie avec son tempérament physique, à moitié encouragées par un milieu favorable, à moitié surexcitées par un milieu contraire et c'est pourquoi nous nous proposons de chercher dans la vie de LOCKE, mais surtout dans ses années de jeunesse, l'explication de ses théories pédagogiques.

On sait très peu de choses sur sa première enfance. Son père, greffier de la Justice de Paix, à Pensford, avait épousé en 1630 Agnès Keene, la fille d'un honnête artisan de Wrington, et c'est dans la maison de son grand-père maternel, que LOCKE naquit le 29 août 1632. De sa mère, il hérita de la piété et la douceur ; mais elle n'exerça pas une grande influence sur lui, car elle mourut très jeune.

Insouciant, heureux, John LOCKE passait son temps à Wrington, à Pensford ou à Sutton Wick, chez son grand-père paternel. Il aimait à jouer au grand air, et on peut encore voir à Wrington un pré qui porte son nom.

Le père de LOCKE semble avoir joué un grand rôle dans la formation morale de notre pédagogue. Très sévère, tant que son fils fût petit, il devint de plus en plus libre et familier, à mesure que l'enfant grandissait, et ils devinrent finalement de véritables amis. LOCKE garda toujours une profonde affection pour son père, et bien des passages de *Quelques Pensées sur l'Education* portent la marque de ses souvenirs d'enfance.

« J'ai souvent blâmé la dangereuse habitude qu'ont les parents d'être indulgents pour leurs enfants alors qu'ils sont tout petits et de devenir de plus en plus sévères à mesure qu'ils grandissent, ce qui

ne peut avoir que de fâcheuses conséquences », écrit-il à un de ses amis. « Je crois que les parents feraient mieux de se familiariser avec leurs enfants, et de vivre avec eux avec la liberté et la familiarité que l'âge et le tempérament des enfants permettent. »

D'ailleurs, la paisible vie de famille ne devait pas durer longtemps. La guerre civile éclatait, et John LOCKE père, s'engageait dans l'armée du Parlement sous les ordres d'Alexandre Popham. Cette armée fut battue et le pauvre homme revint ruiné à Pensford.

« Je n'eus pas plus tôt conscience d'être au monde » écrit LOCKE en 1660, « que je me trouvais dans une tempête qui vient à peine de prendre fin. » (1)

Pour témoigner sa reconnaissance à John LOCKE père, Popham fit entrer l'enfant à Westminster School, en 1647. Westminster School existait déjà depuis une centaine d'années. Henri VIII avait prévu dans une ordonnance que l'école recevrait quarante garçons. Peu après son avènement la Reine Elisabeth promulgua un nouveau décret disant que l'Ecole devrait accueillir quatre vingts enfants supplémentaires. Certains, les pensionarii, devaient résider chez les maîtres, les répétiteurs ou le doyen ; d'autres, les oppidani, vivaient chez les parents. Quant aux pèrigrini, venus de province, ils pouvaient être pensionnaires chez des personnes habitant aux alentours de l'école. Quand LOCKE entra à Westminster School, la Charte de la Reine Elisabeth était toujours en vigueur, mais le nombre d'élèves dépassait largement le nombre prévu.

Avant de devenir King's scholar, l'enfant devait passer un difficile examen de latin, et même de grec, et « d'au moins huit parties de grammaire ». Il devait aussi pouvoir écrire passablement bien. Ceci fait, il était logé et nourri gratuitement et on lui accordait 13 s. 4d. pour son habillement et 6 s. 10 d. comme argent de poche, ainsi que quelques suppléments pour les dimanches et les vacances.

La vie n'était pas facile à Westminster School sous le règne du Dr Richard Busby (1638-1689). Les enfants se levaient, s'habillaient et faisaient leur prière avant six heures du matin, heure à laquelle commençaient les cours. Deux heures étaient consacrées à des révisions de grammaire latine et grecque, à extrapoler des paraphrases grecques et latines, à écouter des explications données par des élèves

---

(1) *Lord King*, vol. I, p. 13.

plus âgés de passages tirés d'auteurs grecs et latins. Les plus jeunes revisaient sous la surveillance des maîtres les leçons de la veille. Puis, on leur accordait une heure pour leur permettre de préparer d'autres exercices ; et entre neuf heures et onze heures on les faisait composer en vers, naturellement grecs et latins. Ils traduisaient à haute voix, en latin et en grec, des textes d'auteurs anglais. Ils écoutaient des exposés, faits par des maîtres, d'auteurs anciens. Deux heures étaient réservées au déjeuner et à des passe-temps tels que la lecture de manuscrits latins, afin que l'écriture médiévale devint familière aux pauvres petits ! Entre une heure et trois heures, on les interrogeait sur des textes expliqués auparavant, on leur faisait examiner des figures de rhétorique, traduire des vers en prose et de la prose en vers, du latin en grec, et du grec en latin. Entre trois heures et quatre heures on leur permettait de se promener dans la cour de récréation, puis, jusqu'au dîner ils traduisaient de la prose ou des vers grecs et latins en anglais et préparaient les devoirs du lendemain. Ainsi se passaient quatre jours par semaine. Les vendredis étaient consacrés à des révisions ; les samedis à des déclamations grecques et latines. Dans les classes supérieures, une partie du temps était employé à l'enseignement de l'arabe et de l'hébreu au lieu des langues classiques (1). Certains soirs d'été, lorsqu'il faisait beau, on leur faisait faire un peu de géographie élémentaire... (2).

Pauvres enfants !

« Un certain snobisme, la haine démesurée du pédantisme, » écrit LYON (3) « ont quelque peu égaré LOCKE. » On haïrait le pédantisme à moins, semble-t-il. Et comme on comprend que LOCKE ait

---

(1) Et pendant ce temps se déroulaient des événements décisifs pour l'histoire de l'Angleterre. Chevaliers et Têtes Rondes se livraient une guerre à mort. Le bruit des émeutes venait mourir aux portes du collège ; les condisciples de LOCKE purent voir l'Armée du Parlement arriver aux Mews, et le 30 janvier 1649, ces enfants ont peut-être assisté de leurs fenêtres au spectacle du mystérieux bourreau masqué tranchant la tête de Charles I<sup>er</sup>. Nous avons la triste expérience de voir la profonde impression que la guerre laisse dans l'esprit des enfants, et on peut sans peine, s'imaginer la force des impressions que ces visions d'horreur firent à un enfant aussi délicat et sensible que LOCKE.

(2) FOX BOURNE, *The life of John Locke*, vol. I, p. 20.

Le Professeur FOWLER (*Locke*, Londres, 1880) propose un emploi du temps légèrement différent. Cependant dans les grandes lignes nous croyons être dans le vrai.

(3) LYON, *Enseignement et Religion*, p. 208.

éprouvé un certain mépris pour l'enseignement traditionnel ! Mais il n'était pas arrivé au bout de ses peines ni de ses dégoûts. En effet, au bout des quatre années de Westminster, six des meilleurs élèves étaient admis à l'Université comme boursiers : trois allaient à Trinity College, Université de Cambridge ; les trois autres à Oxford. C'est ainsi que Locke fut reçu à Christ Church College en 1652. Il avait alors vingt ans.

Oxford commençait à se relever de la décadence où il était tombé pendant le décanat de Fell et de Reynolds. La Faculté était déchirée par des luttes politiques et religieuses. Les étudiants, certains maîtres, même, étaient plus avides de bonne chère que de vérité, et l'on manquait les cours pour aller boire à la taverne voisine.

Owen, nommé doyen le 18 mars 1651, put rétablir l'ordre grâce à son énergie et à sa douceur.

Dans son discours inaugural, il dit : « Ce n'est pas seulement le caractère de notre époque qui nous rend fous, mais une autre calamité qui croît de jour en jour : c'est le mépris du caractère sacré des lois, du respect que nous devons à nos aînés, des pleurs et des sanglots de notre mère agonisante l'Université ; c'est la détestable effronterie, réellement épicurienne, dépassant les limites de la pudeur et de la piété, où trop d'étudiants, hélas, se laissent aller. » (1)

Le ferme gouvernement d'Owen rendit possible une éducation solide. Il offrit aux jeunes gens un champ plus vaste pour choisir les études qui leur convenaient le mieux. Il réprima les différents religieux et politiques, sans toutefois pouvoir les anéantir complètement, et les collègues retrouvèrent peu à peu la vie studieuse pour laquelle ils avaient été créés. Mais ce qui fait le véritable mérite d'Owen, fut le bon sens, l'honnêteté avec laquelle il prêcha, pour la première fois peut-être, la doctrine totale de la tolérance religieuse. Owen souhaitait que l'on constituât une Eglise nationale, mais aussi que les églises dissidentes fussent tolérées. D'ailleurs, écrivait-il, non sans une pointe de fine ironie : « je n'ai jamais vu quelqu'un réclamer sérieusement la tolérance pour les dissidents, qui n'en fut un lui-même ». Cependant certaines opinions ne pouvaient être admises, celles des Papistes, par exemple, parce qu'elles étaient contraires à la majesté divine. Il admettait la nécessité de certains

---

(1) Fox Bourne, *The life of John Locke*, vol. I, p. 30.

principes, tels que la thèse que la Sainte Ecriture est la seule source de foi religieuse, le dogme de l'Incarnation, etc... Malgré la parole de Cromwell : « J'aimerais mieux que le mahométisme fut permis, plutôt qu'un seul enfant de Dieu fut persécuté, » Owen ne demandait la tolérance que pour les chrétiens.

Si rudimentaire que ce soit la théorie de la tolérance de Owen, elle souleva cependant des tempêtes parmi ses contemporains, et des flots d'encre coulèrent dénonçant cet instrument infernal dont le diable se sert pour détruire toute religion (1). Owen lutta vaillamment contre ces attaques, sans toutefois oublier son rôle de doyen. Par sa douceur et par sa fermeté, son esprit large et modéré, il fut le bienfaiteur de tous ses étudiants et il exerça une influence directe sur LOCKE.

La salutaire horreur des sciences verbales que LOCKE avait contracté à Westminster School ne fit que croître à Oxford, à un tel point qu'il disait souvent à Lady Masham avoir éprouvé si peu de satisfaction pendant ses premières années d'Université qu'il fut dégoûté de sa façon de vivre et qu'il souhaita que son père l'eût destiné à tout autre chose, car il se demandait si son manque de progrès dans la science ne venait pas d'une insuffisance intellectuelle (2).

Quel était donc le programme rébarbatif que LOCKE dut parcourir de 1652 à 1658 ?

---

(1) On dénonça avec véhémence la prétendue liberté de conscience, dans toute une série de pamphlets « La tolérance, » écrit Edwards (gangraena, cité par Fox Bourne, *The life of John Locke*, t. I, p. 73) « est l'instrument dont se sert le diable pour soutenir son royaume chancelant. C'est la voie la plus simple, la plus radicale de détruire toute religion, et de produire le mal ; de même que le péché originel est le plus fondamental des péchés, car il contient le germe de tous les vices, de même la tolérance contient toutes les erreurs et tous les maux..., et les diables de l'enfer, mettent tous leurs moyens en jeu pour la faire prévaloir.

Ce pamphlet et d'autres du même ordre circulèrent dans les murs de la faculté, et les discussions durent être vives entre les condisciples de LOCKE.

(2) On imagine quelle put être la joie de LOCKE en 1659 lorsqu'il découvrit DESCARTES. Ils éprouvaient le même dégoût au souvenir de leurs années scolaires, et tous les deux avaient décidé de refaire leur apprentissage dans « le Grand livre du Monde »

LOCKE écrivit à ce moment à Lady MASHAM une lettre où il disait son admiration pour un homme dont il ne partageait pas toujours les opinions, mais qui avait au moins le mérite de parler pour dire quelque chose, et de le dire d'une manière claire, dépourvue de verbiage.

Pendant les deux premières années, il devait assister à quatre conférences par semaine :

- 1<sup>re</sup> année : Lundi et jeudi matin : Rhétorique,  
Mardi et vendredi matin : Grammaire.  
2<sup>e</sup> année : Lundi et jeudi matin : Logique,  
Mardi et vendredi : Philosophie morale.

Il devait donner une attention toute particulière aux matières qui, trop faciles pour être traitées par des professeurs, étaient expliquées par le Tuteur (Thomas Cole, pour LOCKE).

Pendant la troisième année, il devait assister à des conférences publiques :

- Lundi et jeudi matin ..... Logique  
Mardi et vendredi matin ..... Philosophie morale  
Samedi et mercredi matin ..... Géométrie  
Samedi et mercredi après-midi ..... Grec.

Pendant la quatrième année en plus de ces séries de huit conférences par semaine, il était fortement recommandé d'assister à des conférences contradictoires. C'est là, sans doute, dans ces séances d'apparat, où toute une jeunesse studieuse perdait ses forces et gaspillait son talent à pratiquer les subtilités de la dispute syllogistique, c'est là que LOCKE sentit naître en lui cette profonde antipathie pour la logique formelle qu'il garda toute sa vie et qu'il a manifestée en maints passages des *Pensées sur l'Education*.

Abrégeant d'un terme son quadrennium, LOCKE fut reçu bachelier es arts, le 14 février 1656.

Pendant la deuxième période, aux mêmes études on ajoutait l'hébreu, l'arabe, l'astronomie et l'histoire étudiée dans quelques auteurs anciens. Mais, le plus clair du temps se passait encore et toujours à étudier Aristote : philosophie d'Aristote, logique d'Aristote, morale d'Aristote, métaphysique d'Aristote, et, ce qui est pis, Aristote filtré — « ou mieux peut-être, contaminé — à travers les cerveaux de quelques milliers de commentateurs des époques grecques, romaines, barbares et médiévales. » (1) Le terrain choisi était vaste, mais terriblement aride. « C'était, » écrit plaisamment Fox Bourne, « une sorte de Sahara intellectuel dans lequel, par une

---

(1) FOX BOURNE, *The life of John Locke*, t. I, p. 45.

longue perversion de leur faculté de penser, des générations successives de savants étaient arrivées à se nourrir en mangeant le sable du désert, à se rafraîchir en aspirant son souffle brûlant, à éprouver un certain plaisir à tracer chaque jour, enfonçant dans le sable jusqu'aux genoux, un sentier que la tempête du lendemain effacerait, à trouver une certaine joie à poursuivre des mirages dans lesquels il n'y a jamais de réalité » (1).

La boutade de LOCKE : Bacon était banni du programme parce qu'il savait un peu de mathématiques, exprime, semble-t-il, tout le mépris qu'il portait aux méthodes éducatives traditionnelles (2).

Pressé d'en finir avec « ces vaines batailles de mots » comme il les appelle, LOCKE abrégea de deux termes son triennium, et fut reçu maître ès arts le 29 juin 1658.

On peut affirmer, sans témérité, que ce n'est pas des conférences qu'il écouta à Oxford que LOCKE tira le plus de profit. L'enseignement y était trop scolastique, trop aride, et la plus grande partie des étudiants quittait la Faculté, la tête farcie de toutes sortes de connaissances parfaitement inutiles, parce que trop livresques.

Cependant, ces années universitaires, furent loin d'être stériles pour LOCKE car il sut gagner l'amitié de certains hommes éminents, qui professaient à Christ Church College à cette époque. Là aussi, il s'agit moins d'influences doctrinales que LOCKE put subir, que de circonstances qui favorisèrent le développement d'idées ou de sentiments qui étaient déjà en lui à l'état latent.

Qu'on nous permette donc de passer rapidement en revue les quelques personnes qui, par leur intelligence et par leur personnalité, ont pu donner au séjour de LOCKE à Oxford, l'agrément qui lui manquait.

Nous avons déjà vu l'influence psychologique qu'Owen exerçait sur ses étudiants, en général, et sur LOCKE en particulier. C'est un rôle du même genre que le savant orientaliste Pococke put jouer dans l'évolution morale des jeunes gens qui lui étaient confiés.

---

(1) *Ibid.*, t. I, p. 47.

(2) « L'accusation de nouveauté est une charge terrible pour ceux qui jugent la tête des hommes comme ils font de leur perruque : par la mode, et qui ne peuvent rien accepter pour vrai, si ce n'est les doctrines admises, » écrit-il dans l'Épître dédicatoire de *l'Essai sur l'entendement humain*, p. VII.

Voici ce que LOCKE disait de ce maître (1) : « C'était un homme qui n'avait pas d'appétits déréglés. S'il avait une passion qu'il encourageait, c'était celle de l'étude. Sa femme se plaignait souvent (non sans raison, je crois) qu'une juste considération de son âge et de sa santé ne pouvait l'arrêter. Quoiqu'il fût un homme extrêmement modeste pour lui-même, et le plus dénué de vanité dans sa façon de vivre, il était d'une grande libéralité, et son hospitalité, si l'on considère la modicité de ses moyens et le nombre de ses enfants, dépassait de beaucoup celle des personnes qui en faisaient plus étalage. Je ne me souviens pas l'avoir jamais vu en colère, ou suffisamment emporté par la passion pour changer de couleur, de contenance, ou même de voix. Sa vie m'apparaît d'une sérénité constante. Je puis dire de lui ce que peu d'hommes peuvent dire de leurs amis, ni moi d'aucune autre personne de ma connaissance ; je ne l'ai rien vu faire que je pusse ou voulusse blâmer » (2).

L'opinion de LOCKE sur son maître est d'autant plus intéressante à connaître que ce dernier était un des plus notables royalistes de l'Université. Il est très probable que cette amitié fut pour beaucoup dans l'évolution qui mena LOCKE du puritanisme où l'avait élevé son père, au royalisme qu'il professa plus tard.

Nous ne voulons pas rechercher ici les similitudes doctrinales que l'on peut trouver en étudiant les œuvres de LOCKE et celles de ses maîtres ; c'est pourquoi nous nous bornerons à parler des rapports amicaux que LOCKE entretenait avec WALLIS et BOYLE.

John WALLIS exerçait d'ordinaire sur ses étudiants et par son caractère et par son enseignement, une profonde influence. A l'époque où LOCKE suivait ses leçons, il avait déjà acquis une grande réputation comme mathématicien, surtout par son *Arithmétique des Infinis* (1655). LOCKE ne fut jamais un bon mathématicien, mais s'il a dit sur les démonstrations des choses qui sont géné-

---

(1) FOX BOURNE, *The Life of John Locke*, t. I, p. 58.

(2) « J'ai appris et j'ai adopté pour mon âme cette règle inviolable : rester en paix autant qu'il dépendrait de moi, avec tous les hommes, payer ma dette de respect et d'obéissance aux pouvoirs supérieurs, et éviter tout ce qui serait étranger à ma profession ou à mes études », écrivait POCOCKE à un de ses amis (Cité par OLLION, *Philosophie générale de Locke*, p. 37) ; « mais faire quelque chose qui pût, si légèrement que ce soit, troubler la tranquillité de ma conscience m'aurait été plus pénible que la perte, non seulement de mes biens, mais de ma vie. »

ralement admises par les mathématiciens, c'est à WALLIS qu'il le doit. Cependant, ce n'est pas tant le savant que LOCKE apprécia en WALLIS, que le théologien et que l'homme. Le même maître, qui expliquait en latin la trigonométrie plane et sphérique, et qui réunissait chez lui ses étudiants pour leur expliquer en langue vulgaire ses vues personnelles sur la logique et l'arithmétique montait le dimanche dans la chaire sacrée, pour prêcher sur la Résurrection ou sur les titres des Psaumes.

« Il était d'ailleurs d'un naturel aimable, modéré, aimant par-dessus tout la paix, disposé même à faire quelques concessions pour conserver « ce plus précieux des biens. » (1)

Mais ce qu'il importe surtout de remarquer c'est l'attention bienveillante et éclairée que WALLIS portait à toutes les nouveautés scientifiques et philosophiques. On imagine l'affection et l'estime que LOCKE pouvait avoir pour un homme qui blâmait ouvertement l'abus de la logique scolastique, et cherchait en dehors des manuels à la mode, un art plus simple du raisonnement et de la découverte ; pour un homme qui savait circonscrire exactement l'objet de ses études et déterminer toujours avec netteté le point de vue auquel il se plaçait. Qu'il se soit agi de philosophie, de mathématique, de physique ou de linguistique, WALLIS savait toujours exposer ses théories avec clarté et modération, et c'est par là qu'il a dû séduire LOCKE.

On ne peut pas dire, au juste, à quelle date commencèrent les relations entre LOCKE et BOYLE, mais on sait que LOCKE lisait les ouvrages de BOYLE dès 1660, et il est fort probable qu'il l'avait connu plusieurs années auparavant, lorsque BOYLE était venu s'installer à Oxford (1654). Le savant physicien devait attirer LOCKE par plus d'une affinité : comme LOCKE il aimait la conversation, qu'il savait rendre animée et intéressante, malgré son léger défaut de prononciation. Comme LOCKE, il était d'un tempérament délicat ; comme lui, il resta célibataire. Mais, deux sentiments qui dominent tous les autres dans l'âme de BOYLE et celle de LOCKE devaient les rapprocher plus que tout le reste : c'était le sentiment religieux et l'amour de l'humanité. « La religion et la science, » écrivit OLLION (2),

---

(1) OLLION, *Philosophie générale de Locke*, p. 73.

(2) OLLION, *Philosophie générale de Locke*, p. 97.

« occupent tous ses travaux, et en dehors de cela il n'y a presque rien dans sa vie : ni recherche de la gloire, ni ambition, ni désir d'une autre destinée que celle d'amant éternel de la Vérité. »

De cinq ans l'ainé de LOCKE, il était déjà fort connu lorsqu'il vint s'installer à Oxford. Dès son arrivée, il noua des relations avec les membres du « College philosophique » dont faisaient partie plusieurs professeurs de LOCKE, notamment WALLIS et SETH WARD (1).

BOYLE avait fait construire, dans le voisinage immédiat de l'Université un laboratoire où « il se trouvait en paradis ». Convaincu de l'utilité de la collaboration de tous les hommes de bonne volonté, pour le progrès de la science, il s'efforçait d'intéresser ses amis à ses expériences. C'est ainsi que LOCKE fut mis à contribution maintes et maintes fois. Se servant « d'un baromètre, d'un thermomètre et d'un hygromètre » (2), il fit toutes sortes d'observations météorologiques qui se trouvent dans l'*Histoire Générale de l'Air*, que BOYLE publia en 1692.

De Paris, LOCKE envoyait à son ami la description d'ongles en forme de corne, qui avaient poussé à un jeune homme de dix-huit ans. « Je sais, écrit-il, que vous jugez les œuvres de la nature dignes de votre attention, même quand elle semble extravaguer hors de ses

---

(1) Seth WARD, professeur savilien à Oxford, à l'époque où LOCKE y faisait ses études, était en vive discussion avec HOBBS. Il y trouva l'occasion d'exprimer avec netteté des opinions propres sur plusieurs sujets de philosophie. Il est curieux de noter que WARD professa à mots couverts un véritable empirisme. On peut, dit-il, affirmer qu'une connaissance est naturelle « parce qu'elle aurait été imprimée en quelque sorte par la nature dans l'esprit des hommes » ; elle serait innée et conaturelle... mais j'avoue franchement que je n'ai pas encore pu comprendre ce mode d'innéité. « D'autre part la constitution naturelle de l'homme est ainsi faite par la nature que l'âme dès son union avec le corps se trouve par son intermédiaire en contact avec le monde extérieur ; et comme tous les hommes commencent à exister dans les mêmes circonstances, on comprend que leurs premiers jugements (sur la grandeur des objets par exemple) soient universels et que les hommes s'accordent sur les principes les plus généraux, soit de spéculation, soit de pratique. »

Il est intéressant de remarquer que LOCKE a certainement eu maintes fois l'occasion de s'entetenir à ce sujet avec WARD au cours des réunions de « l'Invisible Collège. »

(2) LE CLERC, *Bibliothèque choisie*, t. VI, 1705.

voies. Ce sera mon excuse si je vous conte cette histoire, ennuyeuse pour tout autre que vous. » (1)

Les relations de LOCKE et de BOYLE furent d'abord celles de disciple à maître : c'est BOYLE qui organise les expériences. LOCKE raconte ses essais personnels, soit à titre documentaire, soit même pour en demander l'explication. Peu à peu, la distance semble diminuer entre les deux hommes et une profonde sympathie, une réelle affection s'établissent entre eux.

Cette amitié se développait à un moment décisif de l'existence de LOCKE. S'étant laissé nommé Senior student, c'est-à-dire attaché définitivement à la Faculté, il semblait évident que LOCKE se destinait à la carrière ecclésiastique. Grand fut donc l'étonnement général, lorsqu'il refusa d'accepter un poste intéressant disant qu'il ne lui paraissait ni raisonnable ni même honnête de s'engager dans une carrière pour laquelle on ne se sentait aucune disposition, et en sachant que le chemin du retour n'existait pas.

Depuis quelque temps déjà, LOCKE s'intéressait aux sciences physiques, et les relations avec BOYLE ne firent qu'accroître son goût pour les sciences naturelles. Son talent d'observation était très développé il avait un respect religieux pour les faits, bref, il était tout naturel que LOCKE se passionnât pour la médecine. Il avait négligé jusque-là de prendre ses inscriptions à la Faculté. Lorsqu'il voulut le faire, il était trop tard, et malgré l'intervention de certains amis influents, on ne lui permit pas de passer ses examens.

Au lieu de chercher à se mettre en règle avec l'Université, LOCKE profita, sur le conseil de son ami William GODOLPHIN surtout, d'une occasion qui se présentait à lui : on lui proposait de partir à Clèves comme secrétaire de Sir Walter Vane, qui devait obtenir la neutralité ou l'alliance de l'Electeur de Brandebourg contre la Hollande. Au lieu de poursuivre ses études aristotéliennes, LOCKE préféra s'en aller de par le vaste monde et c'est ainsi qu'il partit pour Clèves en 1664.

Bien que la vie universitaire de LOCKE ait eu pour dénouement cette brusque rupture avec la science et le passage inattendu aux affaires de la diplomatie et de la politique, il n'en est pas moins certain que l'auteur des *Pensées* emporta de son studieux séjour à

---

(1) Lettre de LOCKE à BOYLE, 16 juin 1679, cité par OLLION, *Philosophie générale, de Locke*, p. 96.

Oxford des germes d'idées pédagogiques qui devaient fructifier, des principes qu'il ne cessa de méditer et qu'il trouva d'ailleurs l'occasion d'élaborer, de passer au crible de l'expérience. L'expérience pédagogique de LOCKE n'était pas terminée. Ce n'est qu'à partir de 1666 qu'il connut la famille de Lord Ashley, comte de Shaftesbury. Ce n'est qu'après cette date qu'il fut le précepteur du fils de Sir John Banks avec lequel il passa deux années en France (1677-1679). C'est pendant son séjour en Hollande (vers 1682-1683), qu'il s'occupa de Arent Furly. C'est aussi à cette époque qu'il écrivit à Clarke les lettres contenant des conseils sur la façon d'élever ses enfants. S'il n'avait pas encore, en quittant la Faculté, le dessein des *Pensées sur l'Education* présent à l'esprit, il n'est pas arbitraire, croyons-nous, d'affirmer qu'il avait au moins une idée très nette sur la méthode qu'il convient de suivre si l'on veut que l'enseignement porte des fruits.

Outre l'apprentissage d'étudiant et la pratique de professeur, outre un contact prolongé avec l'enseignement officiel et classique, Oxford procura à LOCKE les moyens et lui laissa les loisirs de développer librement sa curiosité, en dehors des voies battues, dans l'étude d'un grand nombre de sciences nouvelles.

Aussi croyons-nous pouvoir dire avec COMPAYRE que, lorsque LOCKE quitta l'Université, il avait acquis le droit de juger, par un commerce intime de treize années, le pédantisme officiel qui n'avait plus de secrets pour lui.

Voilà donc LOCKE arrivé à un moment décisif de sa vie : le moment de choisir. Nous avons vu qu'il avait définitivement renoncé à la carrière ecclésiastique. D'autre part la carrière médicale lui était fermée, puisque sa vocation s'était déclarée trop tard. Et d'ailleurs, n'eût-il pas connu de difficultés d'ordre administratif, sa santé ne lui eût pas permis les fatigues de ce métier.

L'occasion se présentait de partir pour Clèves. LOCKE partit et ce départ a fait de lui un homme d'action. Il partit d'ailleurs moins en diplomate qu'en voyageur avide de voir des pays nouveaux, d'observer des mœurs nouvelles. Les lettres qu'il écrit à ses amis, contiennent bien peu de réflexions d'ordre politique, mais sont pleines de mille remarques sur les habitudes en honneur à Clèves et surtout sur les différentes confessions religieuses et leurs rapports

entre elles. Le tout dans un style élégant, spirituel, qui fait de lui un des meilleurs prosateurs de son époque (1).

A son retour, en 1666, il refuse l'offre d'accompagner l'Ambassadeur d'Angleterre en Espagne. Il fait un court séjour dans son pays natal, puis on le retrouve à Oxford. En effet, Lord Clarendon avait obtenu pour LOCKE la permission de conserver le privilège accordé au socius, malgré son refus d'entrer dans les ordres (2). Il se remit

---

(1) Voici un échantillon de son style épistolaire : « I met lately accidentally with a young sucking devine, that thought himself no small champion ; who, as if he had been some knight errant, bound by oath to bid battle to all comers, first accosted me in courteous voice ; but the customary salute being over, I found myself assaulted most furiously, and heavy loads of arguments fell upon me. I, that expected no such things, was fain to guard myself under the trusty broad shield of ignorance, and only now and then returned a blow by way of enquiry. And, by this Parthian way of flying, defended myself till passion and want of breath had made him weary, and so we came to an accomodation ; though had he had lungs enough, and I no other use of my ears, the combat might have lasted... as long as the war of Troy... This was a probationer in theology...

« Par hasard je fis dernièrement la connaissance d'un jeune prêtre encore au biberon, qui ne se prenait pas pour un insignifiant défenseur de la vraie Foi. Comme s'il eût été quelque chevalier errant, engagé par serment à livrer bataille au premier venu, il commença par m'aborder de façon fort courtoise ; mais cette formalité effectuée, je me trouvais furieusement assailli, et de lourdes charges d'arguments m'accablèrent. Moi, qui ne m'attendais à rien de pareil, je fus obligé de m'abriter derrière le large bouclier de l'ignorance, et ne fis que rendre les coups de temps en temps, sous forme de questions. Je me défendis par cette méthode parthe de fuite jusqu'à ce que la passion et le manque de souffle l'eussent affaibli. C'est ainsi que nous en vîmes à une conciliation ; quoique s'il avait eu assez de poumon, et si je n'avais eu d'autres occupations pour mes oreilles, le combat aurait duré aussi longtemps que la guerre de Troie... Et ce n'était qu'un théologien novice !

*Lettre à John Strachy.* Sutton Court. Bristol. Datée de Clèves 1664. Cité par Lord KING, t. I, p. 28.

(2) A nos fidèles Doyens et Chapitre de Christ Church en notre Université d'Oxford :

Fidèles, etc...

Informé que John LOCKE, Maître ès arts et student de Christ Church, en notre Université d'Oxford, est en situation d'après la coutume de ce collège, d'avoir à entrer dans les ordres, ou sinon à renoncer à sa place de student en ce dit collège, sur l'humble requête qu'il nous a faite, d'être autorisé à poursuivre encore ses études sans être obligé de faire ce choix, nous avons daigné lui accorder gracieusement notre dispense royale, et en conséquence, nous vous requérons par les présentes, de laisser le dit John LOCKE conserver la dite place du student à Christ Church, et en jouir ainsi que de tous les droits, profits et émoluments y attachés, sans prendre les saints ordres, conformé-

donc à enseigner l'éthique à Nicomaque, et à remplir les fonctions de lecteur de grec et de philosophie morale.

Cette même année 1666, LOCKE fit la connaissance du futur comte de Shaftesbury, Lord Ashley.

L'occasion de leur rencontre fut une question de médecine ; Lord Ashley était venu aux eaux dans le voisinage d'Oxford. Son médecin habituel ayant dû s'absenter, avait prié LOCKE de bien vouloir le remplacer auprès de son illustre malade. Lord Ashley souffrait d'un kyste hydatique du foie, et LOCKE lui proposa de tenter une opération. Cette opération eut lieu et réussit parfaitement quoi qu'elle fut particulièrement délicate (1). Le malade en garda toujours à LOCKE une grande reconnaissance.

Que faisait LOCKE à ce moment ? Ni théologien, ni diplomate, ni médecin, mais un peu de tout cela tour à tour, il cherchait sa voie ; aussi accepta-t-il l'offre que lui faisait Lord Ashley d'entrer dans sa maison à titre de médecin particulier d'abord, de conseiller intime ensuite.

Le caractère de Shaftesbury était bien fait d'ailleurs pour plaire à LOCKE. « C'était un seigneur qui avait une vivacité et une pénétration d'esprit tout à fait extraordinaires, » écrit LE CLERC (2), « un jugement solide et exact, une mémoire excellente, des sentiments nobles et généreux, et, avec tout cela, un tempérament gai et enjoué qu'il conserva même dans les temps auxquels il eut de fâcheuses affaires. Il avait beaucoup lu, mais il avait encore plus l'usage du monde. Ainsi, il acquit en peu de temps une très grande expérience et devint le plus grand homme d'Etat qu'il y eût en Angleterre, à un âge auquel les autres commencent à peine à prendre connaissance des affaires. Les occupations qu'il eut dès que le Roi Charles II

---

ment à la coutume du collège ou à quelque autre règle que ce soit concernant les students en pareil cas, vu qu'il nous plaît de l'en dispenser. Et pour se faire, les présentes seront votre garantie.

Donné en notre Cour à Whitehall, le 14<sup>e</sup> jour de novembre 1666, dans la 18<sup>e</sup> année de notre règne.

Par Ordre de sa Majesté,  
William MORRICE.

Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 12.

(1) LOCKE ayant mis une canule de platine à Lord Ashley, ses ennemis l'appelèrent « la canule de la médísance ».

(2) LE CLERC, *Bibliothèque choisie*, t. VI, Amsterdam, 1705.

commença à se servir de lui, l'empêchèrent de pouvoir s'appliquer à la lecture, mais il avait tant de promptitude d'esprit, qu'en lisant un livre à la hâte, il en découvrait le fort et le faible, quelquefois mieux que ceux qui le lisaient à loisir. D'ailleurs, c'était un seigneur dont les manières étaient aisées et ouvertes, et ennemi des grands compliments, et nullement formaliste : de sorte qu'on n'était point gêné avec lui, et que l'on y avait toute liberté que l'on pouvait souhaiter. »

LOCKE vécut dans l'intimité de ce grand Seigneur, heureux, probablement, de pouvoir, par son intermédiaire, avoir une influence utile sur la direction publique et religieuse de son pays. Il suit Lord Ashley à Londres, dans ses terres, mais réside le plus souvent à Exeterhouse dans le Strand. C'est à ce moment-là, qu'il fit la connaissance de GLISSON et de SYDENHAM. GLISSON, beaucoup plus vieux que LOCKE, n'eût probablement avec lui que des relations très vagues. On sait cependant qu'il admira beaucoup l'opération que LOCKE avait fait subir à Lord Ashley.

Au contraire, les relations entre LOCKE et SYDENHAM furent bientôt celles d'une solide amitié. Le grand médecin associait son jeune ami à toutes ses recherches, l'appelait en consultation, ce qui était très flatteur venant de la part d'un homme qui avait introduit l'usage de la quinine et du laudanum dans la médecine ! A cette époque LOCKE était d'ailleurs bien plus près de devenir un grand médecin, qu'un philosophe. Il cherchait — et nous retrouvons là son désir d'améliorer le sort du genre humain — les moyens d'empêcher le retour d'un fléau comme la peste de Londres, de diminuer la mortalité, alors effroyable. Il ne paraît pas que LOCKE ait fait d'innovations véritables dans le domaine thérapeutique, cependant, il a posé les principes de la méthode clinique. Dans la préface au livre de SYDENHAM, sur la petite vérole, il dit : « Ecrire l'histoire naturelle de chaque maladie, en écartant rigoureusement toute hypothèse, voilà l'unique moyen d'en découvrir les causes éloignées et secrètes, (espoir chimérique), au moins les causes immédiates et prochaines que nous pouvons saisir et qui nous indiqueront les remèdes. » On peut reprocher à LOCKE de n'avoir pas compris toute l'importance de l'anatomie et de la physiologie comme fondements de la pathologie — de n'avoir pas reconnu l'usage légitime, nécessaire même, des hypothèses de travail, il n'en est pas moins vrai que Claude BERNARD aurait pu signer certaines de ses pages et que

les médecins modernes ne peuvent les désavouer. Mais que diraient-ils de la méthode que LOCKE préconise pour soigner la phtisie ? « Je ne sache pas que l'exercice prolongé du cheval en bon air ait jamais manqué d'être un remède efficace. Il rafraîchit les poumons et le sang envahis par une chaleur hectique, et, bien qu'il ait eu souvent de bons effets dans l'hypocondrie et autres affections, cet exercice fait mieux encore dans la phtisie que dans tout autre cas. En excitant la chaleur naturelle des organes glandulaires séparatoires, situés la plupart dans le bas-ventre, il active leurs diverses fonctions, et le sang est par là dépuré et pour ainsi dire renouvelé. Dans ses voyages, le malade n'a aucun régime à observer : il peut boire et manger ce qui va le mieux à son appétit. Qu'il prenne seulement garde de ne coucher que dans du linge bien sec ; car le linge humide aurait bientôt ramené tout le mal. » (1)

En même temps que ses travaux de médecine, LOCKE s'adonnait aux occupations les plus diverses. Gouverneur d'Antoine Ashley, le fils de Shaftesbury, il fut chargé de lui trouver une femme, et il se tira avec honneur des négociations délicates où il fut engagé à cet effet. D'autre part, Lord Ashley étant l'un des huit Lords propriétaires de la Caroline, ce fut LOCKE qui fut chargé d'écrire la constitution de cette colonie. Il essaya de faire passer dans cette constitution, tout son amour du genre humain, son esprit de tolérance, ses idées sur la liberté religieuse. Et là, comme ailleurs, c'est en moraliste qu'il parle et en sociologue, si l'on peut se permettre cet anachronisme.

En outre, il entretenait une nombreuse correspondance avec des amis et surtout avec Mapletoft, alors précepteur des enfants de Northumberland.

Enfin, il aimait à retrouver quelques savants avec lesquels il discutait de questions scientifiques, morales, religieuses. Un soir de l'hiver 1670-1671, qu'ils étaient ainsi réunis à cinq ou six, dans l'appartement de LOCKE, ils se virent arrêtés dans leur discussion par « les difficultés qui s'élevaient de tous côtés. Après avoir cherché

---

(1) Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 51.

Des Œuvres médicales de LOCKE, une seule est parvenue jusqu'à nous : *Respirationis usus*. On possède encore de lui trois fragments : *De arte Medica*, *Anatomica*, et *Tussis*, ainsi que la préface au livre de SYDENHAM : *Méthodus curandi febres*.

pendant un moment, sans pourtant entrevoir de solution à nos doutes, il me vint à l'esprit que nous suivions une fausse route. Et qu'avant de nous lancer dans la discussion de semblables problèmes nous devrions examiner nos propres capacités, et voir quels objets notre esprit pouvait chercher à connaître et lesquels ne pouvaient lui être connus. C'est ce que je proposais à la compagnie, qui l'admit volontiers, et, sur ce, on décida que telle serait notre première recherche. » (1) Telle fut l'origine de l'*Essai concernant l'entendement humain*, œuvre sur laquelle LOCKE travaillera pendant vingt ans avant que de la donner au public.

Surmené de travail, avide de repos, on conçoit qu'il accepte avec joie d'aller passer quelques jours de congé en France, avec Lady Northumberland et toute sa maison. Il jouit de ce premier séjour en France, comme un écolier jouit du soleil lorsqu'il fait l'école buissonnière. Mais pour LOCKE les vacances furent de bien courte durée. A peine deux ou trois semaines, et il revenait, en qualité de secrétaire des Présentations, auprès de Lord Ashley, devenu pair, comte de Shaftesbury et chancelier. Avec lui, et souvent pour lui, LOCKE prépare des projets à soutenir dans le Parlement. Toutefois son rôle consistait surtout à s'occuper des questions ecclésiastiques. Mais Shaftesbury tombe bientôt en disgrâce, et LOCKE ami fidèle, partagea son infortune, comme il avait partagé ses honneurs. Nommé secrétaire du Conseil du Commerce, il trouve moyen de s'intéresser aux sorcières de Suède, de se faire envoyer des Indes des échantillons de minerais, de poisons, et de faire des études qu'il présentera à la Société Royale.

C'est aussi à ce moment qu'il traduit pour Lady Shaftesbury une partie des *Essais* de Nicole qu'il avait rapportés de son voyage en France.

Cependant sa santé s'altérant de plus en plus, il décida de repartir passer quelques mois à Montpellier. Ce séjour devait se prolonger bien plus longtemps qu'il ne pensait, puisqu'il partit en novembre 1675 et ne revint qu'en avril 1679.

Calais, Boulogne, Montreuil, Abbeville, Poix, Tilliard, Paris, on peut le suivre dans son voyage grâce au journal dont Lord KING a publié d'abondants extraits. De Paris, où il reste dix jours, il va à

---

(1) LOCKE, *Essai concernant l'entendement humain*, épître au Lecteur, p. x.

Lyon, puis, à petites journées il descend le Rhône et par Avignon, Nîmes, il arrive à Montpellier le jour de Noël. Cependant il ne s'installe pas encore ; il visite Cette, Aigues-Mortes, Marseille, Toulon, pousse jusqu'à Hyères d'où il revient ébloui de soleil et de beauté. De ces déplacements, il rapporte de nombreuses observations sur tout : sur la proportion des papistes et des protestants à Orange, sur les mœurs, sur la fabrication du sel, sur les chantiers navals, sur les monuments qu'il visite. Enfin, il revient à Montpellier où il se fixe en avril 1676. Il y reste une année entière, se soignant, observant, philosophant. Il méditait la plume à la main, et les notes qu'il rédigeait nous sont en partie parvenues. Elles servirent en majeure partie pour l'*Essai concernant l'entendement humain*.

Pendant ce temps Shaftesbury était à la Tour de Londres. C'est de là qu'il écrivit à LOCKE — et c'est la seule lettre de cette époque signée de lui qui soit conservée — pour lui recommander le fils d'un de ses amis. « Sir John Banks, mon ami intime, envoie son fils en France pour un voyage de quatre ou cinq mois. Il sait déjà le français, mais son père est désireux de lui faire connaître les mœurs de ce peuple. Sir John a l'intention de l'envoyer à Paris, dans une quinzaine de jours, sous la surveillance de Sir Richard Dutton, qui s'y rend, et serait heureux que vous acceptiez de vous occuper de l'enfant. Pour cela il vous serait très obligé de bien vouloir aller à sa rencontre à Paris, où Sir Richard Dutton vous le confierait. Quant aux dépenses que vous ferez pour votre voyage, Sir John vous en dédommagera, et de toutes façons il vous donnera la récompense due, dit-il, à un gentilhomme. » (1)

LOCKE partit donc à la rencontre de son nouveau pupille. Malheureusement il fut malade dans la région de Bordeaux pendant une quinzaine de jours et il n'arriva à Paris qu'en mai 1677. Il y resta plus d'un an, visitant avec son élève la ville et les environs, la bibliothèque du Roi, le Louvre, les Gobelins, l'Observatoire, mais surtout fréquentant des savants pour lesquels BOYLE lui avait donné des lettres de recommandation. Il connut là les voyageurs Thévenot et Bernier, le médecin hollandais Guenellon qu'il devait

---

(1) Cité par FOX BOURNE, *The life of John Locke*, p. 365.

On ne sait pas grand chose de Sir John BANKS si ce n'est qu'il était un marchand fort riche. EVELYNE écrit « c'était un négociant qui était parti de peu, mais qui avait amassé cent mille livres ».

retrouver plus tard à Amsterdam et l'érudit Toynard qui devint un de ses plus fidèles amis.

De Paris, il envoya de nombreuses lettres à ses amis d'Angleterre, et particulièrement à Mapletoft, qui occupait depuis peu la chaire de médecine au Collège de Gresham et qui allait se marier. Délicieuse correspondance, pleine de délicatesse, d'affection. Par elle, nous apprenons cependant que la santé de LOCKE ne s'améliore guère : « Ma santé est la seule maîtresse que j'ai longtemps courtisée, et c'est une maîtresse si réservée qu'il me faudra, je pense, tout le reste de mes jours pour obtenir ses bonnes grâces et la maintenir en bonne humeur. Elle a été dernièrement bien capricieuse, mais j'espère qu'elle est en train de me revenir. Je serais fort aise que mes hommages constants pussent à la fin triompher d'elle. »

Au commencement de l'été 1678, LOCKE repart de Paris, pour parcourir avec son jeune pupille l'ouest et le midi de la France. On peut penser que Sir John Banks se montrait fort satisfait de LOCKE puisque Stringer écrit à ce dernier : « Sir John Banks est très heureux que vous vous soyez chargé de son fils. Il estime qu'il est aussi bien entre vos mains qu'il le serait entre les siennes propres. » (1)

Il est de fait que cet enfant dut tirer de grands, d'immenses profits de son séjour auprès de LOCKE, séjour qui se prolongeait, puisqu'au lieu de quatre ou cinq mois il dura près de deux ans. Et qui n'eut été heureux de voyager avec un homme comme LOCKE, voyant tout, observant tout, tirant de tout des conclusions intéressantes. Et quel beau voyage ! Orléans, Blois, Angers, La Rochelle, Rochefort, Bordeaux. Puis ils remontèrent la Garonne, passèrent par Toulouse et se retrouvèrent à Montpellier en 1678. Ils n'y restèrent qu'une semaine, car LOCKE voulait aller en Italie. Ils repartirent donc pour Lyon, mais le voyage ne se fit pas et LOCKE écrivait avec une réelle déception : « Quand tout le monde irait en Italie, je crois qu'à moi cela ne m'arrivera jamais. Deux fois j'ai été bien décidé, le moment fixé, la compagnie d'accord. Deux fois j'ai été déçu ! Je suis venu de Montpellier ici en toute hâte en vue de ce voyage ; mais le vieux père hiver, armé de ses neiges et de ses glaçons, monte la garde sur le Mont Cenis et ne veut pas me laisser passer. Si je n'étais pas accoutumé à voir la fortune disposer de moi contrairement à mes

---

(1) Cité par Fox BOURNE, *The life of John Locke*, p. 366.

dessins et à mon attente, je serais fort en colère de me voir ainsi barrer le chemin, quand je me croyais déjà presque aux portes de Rome, et certain de monter avant peu de jours au Capitole, suivant la trace des Scipions et des Césars. Mais je suis payé pour savoir que c'était une témérité de faire aujourd'hui des projets pour demain, et qu'une pauvre bulle comme moi devrait se laisser emporter au caprice du vent et de la marée sans prétendre diriger ses mouvements. Je pense que j'apprendrai à faire ainsi dans la suite : c'est le plus sûr moyen d'être en repos. » (1)

Pour se consoler, il retourne à Paris, ville qu'il aime sincèrement. Ses occupations y sont à peu près les mêmes que pendant son précédent séjour, si ce n'est qu'il visite moins de choses et pénètre davantage dans l'intimité des personnes.

Mais Shaftesbury, qui venait de quitter la Tour de Londres, le rappelait, et LOCKE partit le 22 avril 1679, bien à regret d'ailleurs.

Il retrouva l'Angleterre agitée, si l'on peut dire, de convulsions parlementaires. Le Roi — les rois, prorogeaient, dissolvaient, les Chambres. Les Parlements refusaient l'argent qui leur était demandé. Le Roi sévissait à nouveau. L'instabilité régnait dans le pays et, avec elle, les intrigues de toutes sortes. Shaftesbury, exaspéré par cet état de choses, oublie toute prudence, manifeste son mécontentement. Il est arrêté, accusé de trahison, jeté de nouveau à la Tour de Londres, d'où il ressortait d'ailleurs, acquitté, le 24 novembre 1680.

La plupart des papiers de Shaftesbury concernant cette époque troublée ont été brûlés et l'on ne sait presque rien du rôle que joua LOCKE dans les affaires de son pays. Cependant, il y a bien peu de chance pour qu'il ait pris une part active dans une entreprise violente et illégale. S'il détestait le parti de la Cour, s'il souffrait d'un règne honteux, il dut souffrir encore bien plus en philosophe qu'en homme de parti du mal dont il était le témoin. On sent en lui une profonde amertume. Il écrit à Toynard des lettres d'une sensibilité exquise, le suppliant de venir à Londres, poursuivant avec lui des rêves chimériques de paix perpétuelle et de compréhension totale : « fuyons ces horreurs », lui écrit-il, « mettons le vaste océan, entre nous et tant de méchantes gens : voyons si nous ne pouvons pas

---

(1) Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 42.

trouver la paix pour nous-mêmes, à défaut du soulagement pour autrui, dans quelque lointaine Atlantis ou Utopie où il nous soit donné de vivre heureux et d'achever nos théories sur le progrès et le bien-être social. » (1)

Sa santé était toujours aussi précaire, et il fuyait le plus possible « l'abominable fumée de la ville. » Soit pour ses voyages, soit simplement pour ses promenades, il avait deux chevaux dans son écurie et, à leur sujet, comme à toutes les occasions qui se présentent à lui à cette époque, il plaisante les cartésiens et leur théorie de l'animal machine. « J'ai là deux chevaux, » écrit-il, « qui, depuis quinze jours, ne m'ont rendu d'autres services que d'exercer leurs dents. Comme ce n'est pas être de grand usage je voudrais bien voir messieurs les cartésiens inventer des machines telles qu'on put les monter à son gré sans leur faire manger ni foin ni avoine, quand elles ne feraient rien. Mais ces philosophes vont toujours parlant de machines et ne produisent jamais rien qui serve. » (2)

D'ailleurs ce n'est pas sur ce seul point qu'il est maintenant en désaccord avec la philosophie cartésienne. On retrouve dans ses notes des documents qui sont comme une réfutation de la preuve de l'immortalité de l'âme contenue dans les *Méditations*.

En 1682, il écrit un plaidoyer en faveur du non-conformisme, en réponse aux violences d'Edwards, de Stillingfleet, alors doyen de Saint-Paul. C'est une étude théorique sur la tolérance qu'il ne publia d'ailleurs pas, peut-être par prudence.

Cependant ses ennemis lui attribuaient les pamphlets les plus exagérés du parti Whig, et c'en fut fini complètement de sa tranquillité, lorsque Shaftesbury ayant entrepris de susciter une révolution fut découvert et dût s'embarquer en toute hâte pour la Hollande (novembre 1682), où il mourut d'ailleurs peu de temps après (janvier 1683).

---

(1) Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 50.

(2) « On dit que l'éléphant est le plus sage des animaux. Si Messieurs les cartésiens lui trouvaient une glande pinéale proportionnée au volume de son corps, ne devraient-ils pas dire que c'est un animal qui a une grande âme ? Mais je ne voudrais pas qu'on donnât aux éléphants du papier et de l'encre, s'il est vrai qu'ils sont capables d'écrire, de peur qu'ils ne fissent savoir à la postérité, en leurs écrits, que c'est nous autres hommes, qui ne sommes que des machines, et qu'eux seuls possèdent l'intelligence... Vous conviendrez qu'ils ne seraient pas trop mal fondés à soutenir cette thèse dans leur traité philosophique ». Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 52.

LOCKE, pourtant, vécut dans une sérénité relative pendant quelques mois encore. C'est lui qui fit revenir les cendres du défunt aux funérailles duquel il assista en première ligne. LOCKE s'était occupé du fils d'Antoine Ashley sur la demande de Lord Shaftesbury. D'abord toute nominale, son influence sur l'enfant était devenue de plus en plus effective, surtout depuis le retour de France. LOCKE faisait souvent des voyages à Clapham pour aller voir l'enfant, il lui avait choisi une gouvernante, la savante Miss Elisabeth Birch à laquelle il donnait des instructions très précises sur la façon d'élever le futur auteur des *Caractéristiques*. (1)

Mais le deuxième comte de Shaftesbury, homme médiocre à qui LOCKE avait reproché sévèrement un jour son ingratitude et ses mauvais procédés à l'égard de sa mère, la comtesse douairière, lui retira le soin de s'occuper de l'enfant, et c'est contre son conseil, sans doute, qu'on envoya celui-ci au Collège de Winchester.

D'ailleurs, ses relations avec la famille Shaftesbury rendaient LOCKE suspect au pouvoir. Il se retire à Pensford, mais se croyant menacé dans cette retraite même, il préfère s'embarquer pour la Hollande, à Amsterdam, où il vint s'établir d'abord. Il y retrouva GUENELLON, y fit la connaissance du professeur de théologie LIMBORCH et du professeur de belles Lettres, de philosophie et d'hébreu, LE CLERC, qui venait de créer la *revue de Bibliothèque universelle*, à laquelle LOCKE consent de collaborer. C'est là qu'il publie une méthode nouvelle de dresser des recueils, un essai critique sur la poésie des Hébreux et, dans le numéro de 1688, un abrégé en quatre-vingt-douze pages de l'*Essai concernant l'entendement humain*, qui n'était pas encore paru.

D'autre part, il écrit en 1685, sa célèbre *Lettre sur la Tolérance* où il reprend les idées de l'*Essai sur la Tolérance*, de 1667. Jean LE CLERC écrira en 1705, dans son *Eloge* de John LOCKE : « Je le fais d'autant plus volontiers (cet éloge) que c'est un exemple propre à

---

(1) Le troisième comte de Shaftesbury ne se montra pas toujours aussi reconnaissant envers LOCKE qu'il aurait dû l'être. Cependant il lui rend maintes fois hommage. Dans ses *Lettres à un étudiant* (4 février 1706) il écrit : « Je ne suis pas fâché de vous avoir prêté l'Essai de M. LOCKE, il est aussi de mise à l'Université que dans le monde. Je ne connais aucun savant qui ait autant contribué que lui, à retirer la philosophie de l'état de barbarie, à l'introduire dans le monde poli, et à la faire recevoir de ces hommes élégants, à qui elle aurait fait horreur, sous son ancienne forme. Il nous a appris à penser et à raisonner. » (Cité par OLLION, *Philosophie générale de Locke*, p. 9).

fermer la bouche à ceux qui s'imaginent que la piété n'est pas compatible avec la finesse du raisonnement et l'étude de la philosophie, comme si la religion n'était faite que pour ceux qui ne raisonnent point ! On verra en lui une vie chrétienne, et une étude profonde du Nouveau Testament jointes à une finesse d'esprit et à une exactitude extraordinaire du raisonnement, et l'on comprendra que la plus solide piété ne se trouve qu'avec la raison la plus épurée. » (1)

Cependant LOCKE ne se sent pas plus en sûreté à Amsterdam qu'à Londres. Une liste de conspirateurs venait d'être publiée où figurait le nom de LOCKE. Le pauvre homme fut obligé de se cacher pendant quelque temps chez le Dr VEEN, mais, la réclusion lui pesant trop, il voyagea souvent sous des noms d'emprunt. Ses amis de Londres intervinrent en sa faveur et obtinrent pour lui le « pardon » de Jacques II. Mais LOCKE refusa avec fierté, avec noblesse, disant qu'il n'avait aucun crime à se reprocher, et pour cela, aucun pardon à recevoir.

Enfin arriva la grande révolution de 1688 et, avec la montée au pouvoir de Guillaume d'Orange, prirent fin les années d'exil de LOCKE. C'est, en effet, en grand ami des nouveaux souverains que LOCKE revint à Londres, en février 1689.

Son premier soin, à son retour, fut de publier l'*Essai concernant l'entendement humain* qu'il avait rédigé pendant son séjour en Hollande.

Le roi voulait le voir à tout prix au service de l'Etat, et le pria d'aller comme ambassadeur auprès de l'électeur de Brandebourg, le futur roi de Prusse, Frédéric. Mais LOCKE, ne se sentait pas en état d'entreprendre ce long voyage ni de supporter les fatigues des charges diplomatiques. C'est ce qu'il expliqua en termes finement railleurs dans une longue lettre adressée à son ami Mordaunt. « Outre que leur ciel est trop froid, une autre chose irait fort mal à ma constitution : ils sont trop grands buveurs. Je sais bien qu'on peut refuser de faire comme eux, mais alors, je prendrais plus de soins de ma santé que des affaires du roi. Il n'importe pas peu dans de tels postes de se rendre agréable aux gens à qui l'on a affaire en s'accommodant à leurs usages. La moitié au moins de mon rôle consisterait, j'imagine, à savoir ce qui se fait ; or, je ne connais pas au

---

(1) LE CLERC, *Bibliothèque choisie*, t. VI, 1705.

monde d'inquisition comparable à une bouteille bien maniée, pour arracher aux gens leur pensée. Si donc il m'appartenait de donner un avis dans le cas présent, je dirais que l'intérêt du roi est d'envoyer là un homme dont les moyens soient à la hauteur de la situation, capable de boire sa part, plutôt que l'homme le plus sobre du royaume. » (1)

Le roi insista, lui offrit Vienne, le laissa même libre de choisir lui-même le poste qui lui plairait. LOCKE refusa. C'est alors que sur la prière de Lord Mordaunt, désormais comte de Monmouth, il accepta les fonctions de Commissaire des Appels qu'il garda jusqu'à sa mort.

Pendant cette période il travaille surtout à l'apaisement des partis, et, comme toujours, à l'établissement de la tolérance. « Vous savez sans doute, » écrit-il à Limborch, « que la tolérance est maintenant établie chez nous par une loi. Ce n'est pas encore une tolérance aussi large que vous la souhaiteriez, vous, et les vrais hommes comme vous, libres de toute arrogance religieuse et de toute haine, mais c'est quelque chose d'avoir fait si peu que ce soit. » (2)

De cette époque, datent ses ouvrages de théorie politique : Les deux *Traité du Gouvernement*, inspirés par le désir de fortifier le gouvernement de Guillaume d'Orange, et de justifier l'opposition qu'il avait faite à Jacques II.

S'il avait pour but de rendre un service immédiat, il y réussit fort bien. Mais il se trouve que son œuvre politique a un autre mérite : elle est une revendication définitive du droit des peuples à se gouverner eux-mêmes.

La servitude, dit-il en commençant le premier Traité, « la servitude est un état si vil et si misérable pour un homme, elle est si directement opposée au généreux tempérament et au courage de notre Nation, qu'on a peine à concevoir qu'un Anglais, et encore moins un gentleman, ait pu plaider en sa faveur ». Et dans le deuxième Traité : « Quiconque ne veut pas donner à penser que tout Gouvernement en ce monde est uniquement le produit de la force et de la violence et que les hommes, dans leur vie en commun, n'ont pas d'autres règles que les bêtes chez qui règne exclusivement la loi du plus fort : quiconque ne veut pas, par une telle doctrine, ouvrir une source intarissable de désordres et de méfaits, de tumultes et séditions et de

---

(1) Cité par Lord KING, t. I, p. 173.

(2) Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 60.



rébellions (toutes choses contre lesquelles pourtant les partisans de cette hypothèse poussent de hauts cris), doit, de toute nécessité, trouver une autre origine de gouvernement, une autre base du pouvoir politique, enfin, une autre manière de désigner et de connaître les personnes à qui il appartient, que celles que nous enseigne Sir Robert FILMER. » (1)

Ce que LOCKE veut, c'est faire de l'individu la fin unique et la raison d'être de la société. Il veut le bonheur de tous les membres de la communauté, la conservation de tous leurs biens, la protection de leur personne et de leurs droits. N'oublions pas que LOCKE avait élaboré avec SHAFTESBURY le fameux *Bill de l'Habeas Corpus*. C'est pour lui un grand titre de gloire.

En même temps qu'il compose ses *Traité sur le Gouvernement*, il fonde, ou projette de fonder « la Société des Chrétiens Pacifiques, » dont voici deux règlements :

Troisième règlement : « nous ne jugeons aucun homme d'après ce qu'il mange, ou ce qu'il boit, ni d'après ses vêtements, ni d'après les jours qu'il observe, ni d'après aucune pratique extérieure ; mais nous laissons à chacun pleine liberté d'user des choses extérieures qui peuvent le mieux, selon lui, contribuer à établir l'homme intérieur dans la droiture, la sainteté, et le véritable amour de Dieu et du prochain en Jésus-Christ. »

Cinquième règlement : « Nous tenons pour un devoir strict de tous les Chrétiens de conserver l'amour et la charité au milieu de la diversité des opinions contraires. Et, par charité, nous n'entendons pas ici un vain mot mais une tolérance et une bonne volonté effective, portant les hommes à vivre entre eux en communion, amitié et mutuelle assistance, aussi bien dans les choses extérieures que dans les choses spirituelles. Cette charité défend donc à tout magistrat de faire, en matière de foi ou de culte, usage de son autorité et, à plus forte raison, de son épée qui n'a été mise entre ses mains que contre les malfaiteurs. »

S'intéressant à tout, mais surtout à ce qui pouvait améliorer le sort des hommes vivant en société, il est naturel que LOCKE se soit occupé d'économie politique. Il fut, en effet, le précurseur de la

---

(1) Les deux *Traité du Gouvernement* ont été écrits en réponse à l'ouvrage de FILMER : *Patriarcha* où l'auteur défend le principe de la Monarchie de droit divin. Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 114.

science économique, par ses *Considérations sur les conséquences de la diminution de l'Intérêt et de l'augmentation de la valeur de l'argent*. Il prêche le libre échange et « ce n'est pas une gloire médiocre pour lui d'avoir été à peu près le premier en date des économistes anglais, et d'avoir entrevu dans le domaine si vaste, et alors si confus, de cette science, ce qui, après deux siècles de polémiques, allait en devenir l'idée maîtresse, presque le dogme fondamental. » (1) Dans ce domaine comme dans le domaine médical, comme dans le domaine pédagogique, on a trop souvent oublié le rôle de précurseur joué par LOCKE.

Quelle extraordinaire activité ! Il n'est pas étonnant que LOCKE se sentit particulièrement fatigué. Aussi accepta-t-il avec joie d'aller passer quelque temps dans une petite maison de campagne que le comte de Monmouth mettait à sa disposition. Cependant, cette retraite était encore trop proche de la ville, et c'est à Oates que LOCKE finit par se retirer. Là chez son amie Damaris Cudworth, (2) il goûta le repos, l'intimité exquise, le spectacle des travaux domestiques et rustiques. Il fut d'ailleurs aimé des petits comme des grands, des humbles comme des seigneurs. Sa joie était de se promener avec Esther Masham et la petite Betty Clarcke, qu'il appelait gentiment « my wife », et pour le père de laquelle il venait d'écrire les *Quelques Pensées sur l'Education* (1693). C'était la première fois, la seule, où il ait joui de la vie de famille.

Ses méditations se portaient spécialement à cette époque sur les textes sacrés. Il fait des recherches sur le sens et l'authenticité des Ecritures. Il prépare un *Examen de la théorie de la vision en Dieu de Malebranche*, un *traité sur l'accord du Christianisme avec la Raison* ; il surveille l'*Abrégé* qu'on faisait de l'*Essai concernant l'entendement humain*, qui devait être mis au programme d'études à Oxford.

Cependant il n'abandonne pas complètement les affaires de l'Etat. Il plaide, à distance, pour la liberté de la presse, et contre la censure

---

(1) MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 103-104.

(2) DAMARIS CUDWORTH avait épousé Sir FRANCIS MASHAM, lequel avait huit enfants d'un premier lit. C'était une personne qui joignait tous les charmes de la féminité à une intelligence solide et à une grande culture. Nul doute que LOCKE ait trouvé en elle l'amie compréhensive dont il avait besoin.

des journaux : à un article de la loi sur la presse qui défendait d'imprimer, d'importer, de publier ou de vendre les livres hérétiques, séditeux, schismatiques ou offensifs, LOCKE fait la critique suivante : « Quelques-uns de ces termes sont si généraux et si compréhensifs, ou du moins prêtent tant à l'interprétation personnelle et arbitraire des chefs de l'Eglise et de l'Etat, à chaque moment donné, qu'il est impossible qu'un livre passe, s'il ne convient à leur bon plaisir. Et qui ne sait que le mouvement de la terre peut être jugé une hérésie, comme c'en était une naguère d'affirmer l'existence des antipodes ? Je ne vois point pourquoi un homme n'aurait pas la liberté d'imprimer tout ce qu'il voudrait dire, sauf à être responsable pour un de ces actes absolument comme pour l'autre, si, d'une manière ou de l'autre, il transgressait la loi. Mais baillonner un homme, de peur qu'il ne tienne un langage hérétique et séditeux, n'est pas plus sensé qu'il ne le serait de mettre les gens aux fers de crainte qu'ils n'usent de violence ayant les mains libres. Il faudrait en venir à ce compte à emprisonner quiconque vous sera suspect de pouvoir se rendre un jour coupable d'une trahison ou d'un délit. Vous voulez empêcher qu'on puisse échapper à la responsabilité de ce qu'on imprime, vous n'avez qu'à défendre qu'aucun livre, quel qu'en soit le contenu, soit imprimé, publié ou vendu sans le nom de l'imprimeur ou du libraire, et cela sous des peines sévères. Faites alors responsables de tout ce qu'un ouvrage contiendrait de contraire aux lois l'imprimeur ou le libraire dont cet ouvrage portera le nom, comme s'il en était l'auteur, à moins qu'il ne puisse produire la personne de qui il l'a reçu : voilà la seule mesure restrictive à laquelle devrait être soumise l'imprimerie. (1)

Rapprochez ce texte d'un passage du deuxième Traité du Gouvernement : « J'ai donc pris en main et lu d'un bout à l'autre ce livre (*Patriarcha* de Sir Robert FILMER) avec toute l'attention qu'il convenait pour un traité qui fit tant de bruit à son apparition ; et je ne puis qu'avouer la profonde surprise que j'ai éprouvée, en voyant que dans un livre qui avait pour objet de forger des chaînes pour toute l'humanité, je ne trouvais rien qu'une corde de sable, utile peut être à ces hommes dont toute l'habileté et tout le soin est de soulever de la poussière et d'aveugler les gens pour les mieux égarer, mais parfaitement incapables, en vérité, d'attirer dans le piège ceux

---

(1) Cité par FOX BOURNE, t. II, p. 312. *The life of John Locke.*

qui ont les yeux ouverts et assez de bon sens par devers eux pour considérer que les chaînes ne sont jamais bonnes à porter. » (1)

Oui, c'est de la liberté qu'il faut attendre tous les remèdes et tous les bienfaits là-dessus LOCKE n'a jamais changé.

Cependant le roi trouvait que LOCKE n'était pas assez près des affaires publiques malgré sa charge de Commissaire des Appels qu'il exerçait en conscience, et il fut encore nommé membre de la Commission du Commerce et des Colonies. Au bout de peu de temps LOCKE fut obligé de donner sa démission car sa santé était par trop chancelante. Mais c'est à grand peine qu'il se soustrait aux instances de Guillaume d'Orange qui l'envoie chercher jusque dans sa retraite de Oates, pour lui offrir une mission de confiance.

Ses dernières années sont troublées par les controverses qu'il doit soutenir avec Edwards, qui attaque surtout sa « Second vindication of the Reasonableness of Chistianity », et avec Stillingfleet, devenu évêque de Worchester. Rien n'est plus à l'honneur de LOCKE que la sérénité, la bonne grâce avec laquelle il répond à toutes ces attaques. « J'avoue, » écrit LE CLERC, (2) « que je n'ai jamais lu une dispute conduite avec tant de sang-froid, autant d'habileté et d'exactitude d'un côté, et de l'autre autant d'injustice et de confusion, aussi peu à l'honneur de l'écrivain. »

De plus en plus affaibli par la maladie, souffrant d'une toux presque continuelle, d'étouffements douloureux et fréquents, LOCKE écrivait pourtant encore un *Essai sur les Miracles* et des *Commentaires sur les Epîtres de saint Paul*.

Comme s'il eût voulu, jusqu'à son dernier souffle plaider contre les violents, la cause de la liberté de penser et d'agir, il composait encore une quatrième *Lettre sur la Tolérance* que la maladie ne lui permit pas d'achever.

« Il dit à Lady Masham (3), qui était restée auprès de lui, qu'il remerciait Dieu de lui avoir donné une vie heureuse mais qu'il pensait maintenant que tout n'était que vanité, et il l'exhorta à ne considérer ce monde que comme une préparation à un état meilleur

---

(1) Cité par MARION, *Locke, sa vie, son œuvre*, p. 113.

(2) Lettre à Thomas BURNET, 1697. Cité par MARION, *Locke sa vie, son œuvre*, p. 74.

(3) *Lord King*, t. II, p. 46.

dans l'autre vie. Il ne voulut pas lui permettre de rester auprès de lui, disant que peut-être il pourrait dormir, mais que, s'il se produisait un changement dans son état, il la ferait appeler... Il dormit quelques instants dans son fauteuil. A son réveil, il demanda à être habillé, puis il écouta d'un air attentif les Psaumes que lui lisait Lady Masham, jusqu'au moment où, sentant que sa fin était proche, il l'arrêta et expira quelques minutes plus tard, vers trois heures de l'après-midi. » On était le 28 octobre 1704.



## CHAPITRE II

### QUELQUES PENSÉES SUR L'ÉDUCATION

---

Il n'y a guère de méprises pour lesquelles  
il faille avoir moins d'indulgence que pour  
celles qui concernent l'éducation des enfants.

LOCKE, *Pensées sur l'Education*.

On peut se poser la question de savoir pourquoi et comment LOCKE eut l'idée d'écrire un Essai sur l'éducation. Certains (1) diront que, célibataire, n'ayant pas eu d'enfants à élever, ne possédant pas d'expérience pédagogique, LOCKE n'avait aucun droit de parler de pédagogie. Nous sommes désolés que ce jugement sévère et injustifié vienne d'un maître comme M. CLAPARÈDE. Célibataire, soit, LOCKE le fut, avec conviction. Mais la liste des enfants qu'il eut à élever est assez longue pour qu'il ait pu former des théories pédagogiques. Non seulement il fut le précepteur de lord Shaftesbury, le deuxième du nom, mais encore celui de son fils, lord Ashley, l'auteur des *Characteristics*. Il surveilla l'éducation de Arent Furly (2), de Franck Masham, et des enfants de Edward Clarke. Nous savons qu'il s'occupa pendant deux ans du jeune fils de Sir John Banks. Et il est fort probable que bien des noms nous échappent.

D'autre part, chaque homme tire de sa propre expérience certaines conclusions et cherche à faire profiter ses semblables des vérités qu'il croit avoir acquises. Or, nous savons ce qu'ont été les

---

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'Enfant*, p. 42. « Or, LOCKE, médecin et philosophe, n'était pas un praticien de l'éducation : célibataire, il n'eut pas d'enfants à élever... »

(2) C'était le fils d'un quaker, Benjamin Furly, que LOCKE connut pendant son séjour de 1685 en Hollande.

années scolaires de LOCKE, et nous trouvons fort naturel qu'il ait désiré épargner à la nouvelle génération la crainte de la fêrule, la perte du temps passé sur des études arides et inutiles, toutes les hésitations, tous les tâtonnements qu'il dut éprouver lui-même pour conquérir sa liberté de pensée. Que l'esprit vive, semble dire LOCKE, qu'il se développe en suivant son penchant, sa tendance naturelle. Il n'est pas même besoin d'avoir élevé de nombreux enfants pour arriver à cette conclusion. Un regard sur nos années de jeunesse nous montre ce qui est à faire, à conseiller, et ce qui est à éviter. Nous savons bien que M. CLAPARÈDE s'insurge contre l'usage exclusif du bon sens dans l'éducation. La pédagogie est une science, et, comme telle, nécessite des expériences, l'étude des faits, une méthode, des lois. Nous sommes bien d'accord. Mais si on peut reprocher à LOCKE le vague perpétuel où il nous laisse quant à l'âge de l'enfant qu'il observe, quant aux conditions exactes de ses expériences, il ne faut tout de même pas oublier qu'ayant vécu entre 1632 et 1704, il ne pouvait pas employer des méthodes modernes, et, dépouillant sa peau d'honnête homme du XVII<sup>e</sup> siècle, se comporter comme un savant du XX<sup>e</sup>. D'autre part, ne négligeons pas le fait que LOCKE n'a pas la prétention d'écrire un *Traité* et qu'il intitule son livre : *Quelques pensées sur l'éducation*. « Ce sont plutôt des entretiens familiers entre deux amis, qu'un discours destiné au public », écrit-il dans l'Épître dédicatoire.

En effet, quelle a été l'occasion des *Quelques pensées* ? Edouard CLARCKE, Ecuyer, avait demandé à LOCKE de lui donner quelques conseils sur la façon d'élever ses enfants. LOCKE était à ce moment là en Hollande, et c'est de là qu'il écrivit à son ami des lettres qui formeront le canevas des *Pensées sur l'éducation*. Quoique la première lettre à CLARCKE qui nous soit parvenue date de 1692, nous possédons la substance de plusieurs lettres qui datent de 1684, au plus tard. Ce sont ces lettres, dont LOCKE avait conservé les plans, les ébauches, qu'il réunira plus tard en volume, à la demande de CLARCKE lui-même et de William MOLINEUX. « Mon bon Monsieur, » écrivait celui-ci, « permettez-moi de vous conjurer de ne pas négliger ce travail infiniment utile jusqu'à ce que vous l'ayez terminé, car il sera d'un grand intérêt pour l'humanité et surtout pour moi qui vous suis entièrement dévoué. Il ne saurait y avoir rien de plus agréable pour moi que l'espérance de cet ouvrage. Je n'ai qu'un enfant, âgé exactement de quatre ans, et qui paraît bien

doué. Sa mère me l'a laissé lorsqu'il était tout jeune, (elle mourut à Chester, en 1689) et je dois avouer qu'il a toute mon affection. Il a plu à Dieu de me libérer des soucis pécuniers, grâce à la générosité et à la prévoyance de nos ancêtres, et ainsi tous mes soins seront consacrés à lui constituer un trésor de connaissances pour son esprit, en vue de son bonheur en cette vie et dans l'autre.» (Lettre de Molineux à LOCKE, 2 mars 1692).

D'ailleurs il est probable que les questions pédagogiques l'intéressaient depuis déjà longtemps. On a pu retrouver un essai sur le divertissement (*Essay Concerning Recreation*) qu'il écrivit en 1677, en réponse au désir d'un de ses amis, et sur lequel nous aurons à revenir dans le chapitre de l'Education attrayante. Dans ses lettres, on trouve certaines indications tendant à prouver qu'il pensait souvent à l'éducation. Dans une lettre à TOYNARD, datée du 20 septembre 1679, il écrit : « Quand vous aurez la fantaisie d'apprendre la langue anglaise, vous n'aurez qu'à suivre ma méthode, en lisant tous les jours un chapitre du Nouveau Testament, et en un mois de temps vous deviendrez maîtres. (2) Or, nous retrouvons ce thème dans les *Pensées*.

Plusieurs remarques de l'*Essai sur l'entendement humain* montrent qu'il avait longuement réfléchi sur les problèmes posés par l'éducation. Ces remarques ne sont pas d'ailleurs d'ordre strictement pédagogique. Il s'agit plutôt d'observations sur la croissance, le développement de l'individu, sur son passage à l'étape « enfance ». Ici LOCKE comble la lacune que nous avons souligné dans *Les Quelques pensées*. Il fait œuvre d'historien de la vie humaine plus que celle de psychologue à proprement parler.

Il ne faudrait pas croire que *Les pensées* soient une entreprise systématique destinée à déduire de la philosophie de l'*Essai* les applications éducatives qu'elles comportent. Simplement, comme la connaissance est le plus haut terme de la pensée, ainsi la vertu est le suprême achèvement de l'action, et toutes les deux, connaissance et vertu, sont les fruits de l'entendement. Et c'est là, et là seulement, que l'on saisi le point de jonction entre la pédagogie de LOCKE et la doctrine de l'*Essai*. Cultiver la vertu dans l'enfant c'est le dessein unique qui doit guider l'éducateur. Or, la vertu

---

(1) Cité par FOX BOURNE, *The life of John Locke*, t. 1, p. 254.

(2) OLLION, *Correspondance inédite de Locke* ; 32 *Lettres à Toynard*.

consiste à suivre la raison, de préférence aux appétits, à contracter l'habitude de les braver pour lui obéir.

Dans quelle direction faudra-t-il chercher pour trouver la meilleure méthode éducative, quelle sera cette méthode, quels seront ses procédés et son but, voilà ce que nous diront *Les Pensées*.

Ce qui domine dans *les Pensées sur l'Education*, c'est l'idée de vertu. Tel le thème majeur d'un morceau de musique, elle chante, puis disparaît, mais on la perçoit toujours. C'est autour d'elle que se cristallisent toutes les préoccupations éducatives de LOCKE. Elle est le but et le moyen qui permet d'y accéder. Rien n'est plus important que de faire de l'enfant un honnête homme, un « gentil-homme » dira LOCKE. L'instruction ne vient qu'en second lieu. « Rien n'est à mon avis plus digne de nos soins que de chercher le moyen d'exciter l'amour de la réputation, la honte de l'infâmie, dans le cœur des enfants, (en quoi consiste, selon moi, le grand secret de l'éducation,) pour le mettre en œuvre dès qu'on l'a trouvé. » (1) « Puisqu'on ne peut espérer que l'enfant aura le temps et la force d'apprendre toutes choses, » écrit-il plus loin, « il faudra s'appliquer à lui enseigner celles qui lui seront le plus utiles, dans la vie. » Il ne faut pas surcharger l'esprit des enfants « de tout ce fatras de livres scolastiques dont nos écoles fourmillent à présent. » C'est avec amertume qu'il se plaint : « L'éducation qu'on nous donne nous rend bien plus propre pour l'Université que pour le monde. Mais il ne faut pas s'étonner qu'à cet égard ceux qui disposent de l'éducation des enfants se règlent plutôt sur ce qu'ils peuvent enseigner que sur ce que les enfants ont besoin d'apprendre. » (2) C'est l'indignation que LOCKE éprouve aux souvenirs de ses années de Westminster qui le fait parler ainsi. Ayant souffert de cette éducation, LOCKE, dans toute son œuvre pédagogique, ira à l'encontre de la coutume, non par parti-pris, mais par conviction solide, et rationnellement. Il sait que les tempéraments des hommes sont divers, qu'il y a autant de caractères que d'individus, et que si les forts triompheront des obstacles, des milliers de faibles seront écrasés. (3)

---

(1) *Pensées sur l'Education*, chap. IV, § 57.

(2) *Ibid.*, IX, § 97.

(3) « Je ne veux pas prétendre que le bon tempérament de ce jeune homme n'ait pour beaucoup contribué au succès de ma méthode, » écrit-il dans l'Épître dédicatoire parlant probablement de Frank MASHAM ; « mais ce que j'ose assurer c'est que vous êtes convaincu, aussi bien que les parents, qu'en sui-

Il veut de toutes ses forces sauver les esprits et les âmes que l'on mène à leur perdition, dans des institutions dites éducatives. Il veut élever l'homme à la condition humaine, au lieu d'en faire un érudit poussiéreux. Avoir la tête farcie de latin et de grec, « de spéculations abstruses de physique et de métaphysique, » lui semble non seulement vain, mais encore profondément mauvais. « Qui, n'a ni vertu, ni connaissance du monde, ni politesse, ne sera jamais, où qu'il vive, un homme accompli, digne d'estime. » (1)

Voilà donc le but des *Pensées*. Quels seront les moyens que LOCKE indique pour y parvenir ?

Avant tout, il faut observer les enfants, étudier leur façon d'être, de se comporter dans telle ou telle circonstance. Et surtout, il faut tenir compte du tempérament des enfants. C'est ainsi que nous trouvons esquissé chez LOCKE le problème tout moderne des aptitudes et des tendances.

Les tempéraments sont très variés, il y en a autant que d'individus. L'enseignement collectif, dans les écoles, ne sera par conséquent pas recommandable. D'autre part, l'enfant pourra apprendre à l'école, des choses « qui porteront atteinte à son innocence, » et c'est ce qu'il faut éviter à tout prix. Donc la meilleure solution sera « d'élever les enfants dans la maison de leurs pères », sous l'œil vigilant d'un gouverneur. Celui-ci devra avant tout être un homme vertueux ; il pourra ne pas être très savant (au sens livresque), mais il devra bien connaître le monde, afin de pouvoir préparer son pupille à toutes les difficultés de la vie. De plus, en tant qu'homme vertueux, ce gouverneur aura l'amour et le respect de la vérité et aussi de la science, et transmettra cet amour à l'enfant.

Ce qu'il ne faut surtout pas, c'est que par une maladresse, hélas, trop fréquente, mais inexcusable, on dégoûte l'enfant de ses études. Il faut exciter sa curiosité, flatter son goût de la liberté, tout en restant dans les limites raisonnables. Et c'est là que LOCKE développera d'une façon magistrale le thème de l'éducation attrayante.

---

vant la méthode que l'on emploie ordinairement pour instruire les enfants, on ne serait pas venu à bout de celui-ci, qu'on n'aurait pu lui inspirer l'amour pour les livres, et pour la science, ni l'engager à désirer, comme il le fait, d'apprendre plus de choses que ceux qui sont auprès de lui ne jugent à propos de lui enseigner. »

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. IX, § 97.

En réalité, la table des matières des *Quelques Pensées sur l'Education* parle de manière toute différente. En l'étudiant, on est tenté d'y distinguer deux séries de problèmes ; l'une, purement psychologique et morale, où LOCKE parle de la curiosité, du mensonge, du courage, de la valeur des châtiments, de la vertu, de la prudence, de la civilité... ; l'autre, à proprement parler pédagogique. Ici, LOCKE nous dira comment il faut apprendre aux enfants à lire, à écrire ; dans quelle mesure et comment il faut leur enseigner la physique, les mathématiques, les langues, la géographie ; il nous dira également si le fils de gentilhomme doit savoir tenir des livres de comptes, s'il faut lui apprendre un métier et lequel, etc...

Mais en lisant l'ouvrage avec plus d'attention, on observe que les idées sur lesquelles LOCKE revient le plus souvent sont justement celles que nous avons indiquées plus haut : tempérament, éducation individuelle, éducation attrayante ; et dans ce cas, c'est une division en cinq parties qui s'impose.

La première, sur la santé de l'enfant, se borne à un chapitre : chapitre I « de la Santé ». « Dans le dessein que j'ai de donner quelques avis sur l'éducation des enfants, je vais commencer par examiner ce qui regarde la santé du corps, tant parce que c'est un point dont vous pourriez attendre de moi la discussion plutôt que d'aucun autre, vu l'étude à laquelle on présume que je me suis attaché avec une particulière application, qu'à cause que j'aurai bientôt dépêché cet article qui se réduit à peu de choses, si je ne me trompe. » (1) A peu de choses, la médecine de l'enfant ? Qu'on se rassure ; il n'est pas question ici de médecine. LOCKE n'est pas un Diaffoirus. Ce n'est pas non plus un apothicaire. Il estime qu'il ne faut jamais « médiciner les enfants par précaution, comme on parle, et pour prévenir les maux qui peuvent leur survenir. » (2) Il met les parents en garde : il leur donne des « avis » pour faire de l'enfant un être sain ; quant aux médicaments, il les déconseille formellement parce qu'en indiquant quelques-uns dans un petit livre comme *Les Pensées sur l'Education*, il risquerait de les faire employer à tort et à travers par des parents bien intentionnés et maladroits. Il faut avoir recours au médecin si l'on voit que les petits remèdes ne servent à rien et si l'enfant est vraiment malade, et il espère que

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chapitre I, § 3.

(2) *Ibid.*, chapitre I, § 30.

sur ce point on n'aura pas de peine à s'en rapporter à lui : « car sous quel prétexte pourrait-on se défier d'un homme qui a employé une partie de sa vie à l'étude de la médecine, lorsqu'il conseille de ne pas trop s'empresser d'avoir recours à la médecine et aux médecins ? » (1) Ce n'est donc pas un chapitre dans le genre de « Le Médecin au Foyer » que LOCKE nous donne. Non. Ce sont simplement quelques réflexions empreintes de bon sens, quelques directives, qu'il propose aux parents. Ces idées lui viennent bien de ses connaissances médicales, mais ce n'est pas sous la rubrique « médecine » qu'il les expose. Il le dit d'ailleurs en toutes lettres : « En parlant ici de santé, mon dessein n'est pas de vous entretenir de la manière dont un médecin doit traiter un enfant malade, où valétudinaire, mais seulement de marquer ce que les parents doivent faire *sans le secours de la médecine*, pour conserver et augmenter la santé de leurs enfants, ou du moins pour leur faire une constitution qui ne soit point sujette à des maladies. » (2) Ce qu'il faut faire pour conserver et augmenter la santé des enfants — et n'oublions pas qu'il est question ici d'enfants de bonne maison — c'est bien simple. Il suffit de les traiter comme les bons paysans traitent les leurs. Précisons. Il ne faut pas donner aux enfants des habits trop pesants. Hiver comme été, le chevalier Newton portait les mêmes vêtements et ne s'en trouvait pas plus mal. Il faut endurcir les enfants au froid comme au chaud. C'est l'habitude qui nous fait supporter ces deux inconvénients : « Sur quoi l'on rapporte une réponse fort juste qu'un philosophe scythe fit autrefois à un athénien. Comme ce dernier s'étonnait de le voir aller nu au milieu de la glace et de la neige : et vous, lui dit ce philosophe, comment pouvez-vous souffrir que votre visage soit exposé à l'air durant les rigueurs de l'hiver ? Mon visage est fait à cela, dit l'athénien. Imaginez-vous donc, répliqua aussitôt le scythe, que je suis tout visage. » (3)

De même qu'il faut habituer les enfants à coucher sans bonnet de nuit, car la nature leur a donné des cheveux pour protéger la tête, il faut aussi habituer leurs pieds au froid. Qu'ils aillent peu chaussés et qu'on leur lave les pieds tous les jours à l'eau froide,

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. I, § 30.

(2) LOCKE, *Ibid.*, chap. I, § 5.

(3) LOCKE, *Ibid.*, chap. I, § 6.

cela évitera mieux les rhumes que toute autre précaution. Et puisque on en est au chapitre de l'eau, apprenez-donc la nage à vos enfants. Rien n'est aussi sain que les exercices en plein air. Il faut cependant faire attention de ne pas laisser les enfants s'échauffer trop et boire froid tout échauffés. Faites leur manger quelque chose avant que de leur donner à boire, ainsi ils auront eu le temps de se calmer. Si vous voulez laisser les mouvements libres aux enfants, ne leur donnez donc pas de vêtements trop étroits. Cela les gêne et c'est mauvais. « Laissons à la nature le soin de façonner le corps comme elle trouve à propos. Elle agit avec trop d'exactitude pour que nous puissions la diriger » (1).

Puis viennent les considérations sur la nutrition : quelle doit être la nourriture des enfants (§ 14)...., comment on doit assaisonner les viandes qu'on donne aux enfants (§ 15)...., si les heures des repas doivent être réglées (§ 16)...., quelle boisson est propre pour les enfants (§ 17)...., qu'il ne faut pas leur donner de liqueurs fortes (§ 18)...., comment on doit dispenser les fruits aux enfants (§ 21) (2) qu'il faut leur tenir le ventre libre et ce qu'il faut faire pour cela (§ 24, 25, 26, 27, 28, 29).

Une dernière remarque : il faut habituer les enfants à coucher à la dure (§ 22, 23).

En somme, LOCKE propose une hygiène du corps simple, rude (3), il donne des conseils de « bonne femme » dictés par le bon sens, et aussi par les observations nombreuses qu'il eut l'occasion de faire sur des malades. Avec sa forte culture médicale, LOCKE ne pouvait manquer de traiter le problème : Santé.

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. I, § 12.

(2) LOCKE dit plaisamment qu'il ne faut pas s'étonner si les enfants ont un goût désordonné pour les fruits puisque « c'est pour un fruit que nos premiers parents ont perdu le paradis ». Il fait d'ailleurs un choix singulier. Il autorise les fraises, les groseilles, les pommes et les poires ; il interdit les pêches, les prunes, les raisins. « Pour excuser ce préjugé de LOCKE contre le raisin il faut se rappeler, » écrit COMPAYRE, (*Histoire de la Pédagogie*, p. 162) « qu'il vivait en Angleterre, dans un pays où la vigne croît difficilement », et dont un Italien disait : « le seul fruit mûr que j'ai vu en Angleterre ce sont les pommes cuites au four ».

(3) Notons simplement la remarque de M<sup>me</sup> de Sévigné : « Si votre fils est bien fort, l'éducation rustaude est la bonne, mais s'il est délicat, je pense qu'en le voulant faire robuste, on le fait mort. »

Nous n'insisterons pas sur les trois parties suivantes, puisqu'elles feront l'objet d'une étude plus approfondie dans la suite de cet ouvrage. Contentons-nous de les énumérer :

*Deuxième partie*, le Tempérament : « Qu'on doit avoir égard au tempérament des enfants » (Chap. XI), et les chapitres II, V, XVI, XVII et XVIII.

*Troisième partie* : l'Education individuelle « Il est bon que les enfants soient élevés dans la maison de leurs pères » (Chap. VII, IX, et mille allusions dispersées au cours du livre).

*Quatrième partie*, l'Education attrayante : Chapitre III, IV, VIII, XII, XIII, XIV, XV, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII.

Enfin la *cinquième et dernière partie* est relative à des questions d'un moins grand intérêt. Jetons-y cependant un coup d'œil.

Chapitre XXIV : des exercices d'un jeune gentilhomme.

La danse, car « elle répand sur tous les mouvements du corps un certain agrément qui ne se perd jamais, et qu'elle donne surtout un air mâle et une heureuse confiance qui sied très bien au jeunes enfants. » (1) Il n'est pas question, bien-entendu, des « danses particulières, » bonnes pour le maître à danser, mais de l'aisance particulière du mouvement et, si l'on veut, du maintien. Ayant parlé de la danse, LOCKE parle de la musique, art qui a quelques affinités avec elle. Cependant, LOCKE estime qu'il est bien inutile d'y consacrer du temps, car « j'ai vu si rarement des gens de bons sens et attachés à leurs affaires s'aviser de louer ou d'estimer qui que ce soit pour exceller dans la musique, que, de tous les exercices qu'on enseigne à un jeune gentilhomme, je m'imagine qu'on peut mettre celui-ci au dernier rang. » (2) Même vue utilitaire sur la poésie (3). Le passage est trop curieux pour que nous hésitions à le citer tout du long : « Si un enfant n'a point de génie pour la poésie, rien n'est plus déraisonnable que de le tourmenter et lui faire perdre son temps, en lui faisant faire une chose où il ne peut point réussir ;

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXIV, § 203.

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXIV, § 204.

(3) « On voit après la préface du livre des *Maladies aiguës* de SYDENHAM (1675) des vers de M. LOCKE », écrit LE CLERC (*Bibliothèque choisie*, t. VI, 1705) « qui sont à la vérité pleins d'esprit et d'invention, mais dont le style n'est pas tout à fait exact, ni poétique. » Aussi faisait-il trop peu de cas des poètes pour prendre beaucoup de temps à les lire et à se donner la peine de les imiter ».

et s'il a naturellement de la disposition à faire des vers, c'est, à mon sens, quelque chose de fort étrange qu'un père souhaite ou permette que son fils cultive et perfectionne ce talent. Il me semble, au contraire, que les parents devraient tâcher d'éteindre dans les enfants cette ardeur de rimer, autant qu'il serait en leur pouvoir ; et je ne saurais comprendre par quelle raison un père peut désirer que son fils devienne poète, à moins qu'il n'ait envie de le faire renoncer à toute autre occupation. Mais ce n'est pas là le grand inconvénient, car, s'il devient habile poète et qu'il acquière la réputation de bel esprit, il y a toutes les apparences du monde qu'il fréquentera des compagnies et des lieux où, perdant son temps, il dissipera aussi son bien. On trouve rarement des mines d'or ou d'argent sur le Parnasse. L'air de cette montagne est agréable, mais le terroir en est infertile, et l'on n'a guère vu de gens qui aient augmenté leur patrimoine par les fruits qu'ils en ont recueillis. La poésie et la musique, qui vont ordinairement de compagnie, se ressemblent en ce point que rarement elles procurent de l'avantage à d'autres qu'à ceux qui n'ont pour vivre que le revenu qu'ils en retirent. Pour les personnes riches de leurs fonds, qui s'y amusent, elles y perdent presque toujours et c'est beaucoup s'il leur en coûte moins que tout leur bien ou la plus grande partie. » (1)

Faut-il être choqué par cette façon d'envisager l'Art ? Nous l'avons été. C'est, avons-nous pensé, une manière par trop mesquine d'envisager la poésie, la musique, que de ne voir en elles qu'un gagne-pain et de les rayer des programmes d'études sous prétexte qu'elles n'apportent pas de satisfactions matérielles à ceux qui s'y adonnent. LOCKE n'a pas vu, disions-nous encore, la beauté de la théorie de l'Art pour l'Art, il n'a pas compris qu'il était une finalité sans fin. Comment un homme véritablement cultivé peut-il ainsi, pour des raisons utilitaires, se fermer un domaine d'où il aurait pu tirer ses joies les plus pures ? Dire que LOCKE était Anglais et qu'il n'y a pas eu de grands musiciens anglais, ce n'est pas une raison. Et d'ailleurs, même si elle était valable pour la musique, elle ne le serait pas pour la poésie. L'Angleterre avait déjà eu la gloire de Shakespeare. Dire que LOCKE était un savant et qu'il n'avait pas de temps à gaspiller pour des

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXIII, § 179.

futilités poétiques et musicales, cela non plus ne vaut rien : nous avons connu des savants éminents qui étaient de fins lettrés et de grands amateurs d'art, artistes eux-mêmes bien souvent. La seule excuse que nous lui trouvions est qu'il parle ici d'éducation. Il est vrai, que la coutume de faire composer des vers, latins ou grecs surtout, ne peut pas favoriser la vocation poétique ; elle ne peut que donner une certaine habileté à faire des pastiches ou des impromptus en société. Il est vrai qu'on n'apprenait la musique que pour briller dans les soirées. Et c'est contre cela que LOCKE s'insurge. Il ne voit, dans ces manifestation mondaines, que vanité et affectation, toutes choses qu'il abhorre. Ce n'est donc pas tant parce que l'art ne rapporte rien que parce qu'il ne lui trouve pas de valeur moralisatrice que LOCKE met l'Art au second plan. Il est, au fond, moins utilitariste qu'il n'en a l'air. Il goûte la beauté, avec raffinement : voyez ses récits de voyage (principalement son deuxième séjour à Paris). Mais il ne veut pas qu'on transforme les enfants en petits serins comme celui que dépeint si joliment MUSSET, dans *Fantasio* il ne veut pas qu'on en fasse des pantins ; mais des hommes vertueux. C'est pourquoi, trop radicalement peut-être, il proscrit les arts.

Mais poursuivons : que doit encore savoir un gentilhomme et doit-il apprendre un métier ? (Chap. XXV)

Oui, répond LOCKE, et il précise qu'il s'agit d'un métier mécanique qui nécessite le travail manuel. Voilà pourquoi : parce qu'il faut toujours « tourner l'humeur agissante des enfants, vers quelque objet qui puisse lui être utile. » (1) Passant plusieurs métiers en revue, il arrête son choix sur le jardinage, la charpenterie, la menuiserie, « toutes occupations qui peuvent contribuer au divertissement et à la santé d'un homme qui étudie ou qui s'applique aux affaires. » (2) Car le but est toujours le même, il s'agit de varier les occupations pour empêcher que la fatigue n'intervienne. Nous reprendrons cette idée dans le chapitre sur l'Education attrayante.

Encore un petit problème technique : un jeune homme de bonne maison doit-il apprendre à tenir des livres de comptes ? « Quoique, selon toutes les apparences, cette connaissance ne soit pas néces-

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXV, § 214.

(2) *Ibid.*, chap. XXV, § 211.

saire à un gentilhomme pour acquérir du bien, cependant il n'y a peut-être rien qui contribue davantage à lui faire conserver ce qu'il possède. » (1) On objectera que c'est une occupation juste bonne pour des marchands, mais le négoce n'a rien de méprisable en soi, et les cadets des meilleures familles anglaises y étaient souvent destinés.

Enfin, LOCKE se demande pourquoi et en quel temps on doit faire voyager les jeunes gens. Grand voyageur lui-même, il est tout naturel qu'il ait pu tirer des conclusions sur l'utilité des voyages et la meilleure manière d'en tirer profit. Sa critique de la coutume en cette matière est un délicieux et fin persiflage. Ce qu'il demande aux voyages comme à toutes choses d'ailleurs, c'est de permettre à l'homme de se réaliser toujours davantage, toujours mieux. Or, à quelle époque envoie-t-on généralement les enfants à l'étranger ? Lorsqu'ils ont dix-sept ou dix-huit ans. Or, à cet âge-là, ils sont moins aptes à acquérir des connaissances que lorsqu'ils sont tout jeune, ou alors, plus tard, lorsqu'ils auront passé « cet âge rétif et dangereux. » Et d'ailleurs, quelle est la raison valable qui fait que l'on empêche un jeune homme de s'aller instruire en terre étrangère ? Et bien, c'est qu'il faut le marier. Mais oui ! Et LOCKE, sachant bien qu'il ne pourra pas grand chose contre la coutume, raille doucement : « son père a besoin d'argent et sa mère ne saurait se passer plus longtemps d'une nouvelle troupe de petits enfants, avec qui elle puisse badiner : ainsi notre jeune homme est obligé, quoiqu'il en puisse arriver, d'épouser la femme qu'on lui a choisie, dès qu'il a atteint l'âge de la majorité. Cependant il ne serait pas mal, pour le bien de son corps et de son esprit, et même pour celui des enfants qu'il doit mettre au monde, que cette cérémonie fût différée pour quelque temps, et qu'on lui laissât prendre un peu, d'avance sur ses enfants, tant à l'égard de l'âge que par rapport aux lumières de l'esprit ; car il arrive souvent que les enfants suivent leur père de trop près, ce qui n'est pas le sujet d'une grande satisfaction, ni pour le fils, ni pour le père. Mais puisque notre gentilhomme est prêt à se marier, il est temps de le laisser auprès de sa maîtresse. » (2)

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXVI, § 217.

(2) LOCKE, *Ibid.*, chap. XXVI, § 222.

Laissons donc, nous aussi, le jeune homme auprès de sa maîtresse, et revenons aux *Pensées sur l'Education*.

On peut, sans causer de préjudice à la compréhension globale de l'ouvrage, et surtout sans amoindrir sa portée doctrinale, écarter la première et la cinquième partie que nous avons signalées. Alors, se détachent avec une grande netteté les trois thèmes : tempérament, éducation individuelle, éducation attrayante.

Qu'on nous permette de proposer deux remarques. Premièrement, que l'art de l'éducation doive emprunter ses lumières à la philosophie morale, voilà ce qui ressort des *Pensées sur l'Education*. Or, cette philosophie, à laquelle LOCKE eut été tenu de donner la forme la plus rigoureuse, on ne la trouve nulle part, car on ne peut qualifier de traité de philosophie morale, le petit article intitulé « Thus, I think. » (1) Il y a bien des remarques d'ordre moral dans l'*Essai concernant l'entendement humain*, et les *Traité du Gouvernement* n'ont pu être écrits sans une théorie morale ; mais cette théorie n'a pas fait l'objet d'une étude spéciale. C'est en vain, que les amis de LOCKE lui demandèrent de formuler son éthique. Il ne se résolut jamais à la composer. Nous le déplorons, car cela aurait été le couronnement de sa théorie éducative.

Notre deuxième remarque est que la pédagogie de LOCKE s'adresse à une élite de la naissance et de la fortune. COSTE à beau faire remarquer que le mot « gentleman » a un sens plus large que celui de « gentilhomme » et qu'il s'applique « dans le Tiers Etat à tous ceux qui sont au-dessous de la qualité de baron, quand ils ne sont ni fermier, ni artisan, » (2) que, « si l'on excepte ce que l'auteur dit des exercices que doit apprendre un gentilhomme, presque toutes les règles qu'il donne sont universelles, » (3) il n'en est pas moins vrai que LOCKE lui-même avoue explicitement destiner son ouvrage aux classes riches : « Pour moi, je suis si peu entêté des choses que j'avance dans cet ouvrage, que je ne serais nullement fâché que des personnes plus capables de traiter cette matière

---

(1) Nous donnerons la traduction de l'article « Thus I think », en appendice.

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*. Préface du traducteur, p. 13.

(3) LOCKE, *Ibid.* Préface du traducteur, p. 13.

voulussent composer, à l'usage de notre noblesse anglaise, un traité complet sur l'Education. » (1)

Il aurait probablement paru incroyable, et peut-être même choquant, à un contemporain de CLARCKE ou de FRANCIS MASHAM, que l'on put prétendre à l'instruction obligatoire et égale pour tous. Evidemment, LOCKE se penchait avec bonté sur les malheurs du peuple. Il nous donne une description assez poignante d'un paysan de la région de Bordeaux, mais si on lui eut dit que les fils de cet homme étaient aussi avides d'instruction que bien des enfants de bonne maison, et surtout, qu'ils eussent aussi besoin d'une bonne éducation, il aurait été, croyons-nous, fort étonné. Or, tout le monde ne peut pas se permettre d'avoir chez soi un gouverneur. Le dilemme se posait donc ainsi : mettre les enfants dans des écoles où on les abrutirait consciencieusement, ou les garder à la maison à ne rien faire (si comme c'est souvent le cas, on n'a pas la possibilité de s'en occuper soi-même, ni celle de prendre un précepteur).

On a jugé préférable de tenter une amélioration du système scolaire, et c'est à cette fin, que, de nos jours, on essaiera de mettre en pratique un enseignement collectif, mais cependant sur mesure.

La fréquence des éditions peut être considérée comme une manifestation de l'intérêt que le public porte à une œuvre. Or, voyez ceci : la première édition française des *Quelques Pensées sur l'Education* a été faite par COSTE et parue en 1695. Voici les dates des rééditions : 1708, 1711, 1733, 1737, 1760, 1783. Puis, un trou : ROUSSEAU a pris la place de LOCKE dans le monde pédagogique. En 1821, cependant, THUROT reprend la traduction de COSTE sans y rien changer. En 1882, COMPAYRE se servant à nouveau du texte anglais, remanie la traduction de COSTE, et ajoute une préface d'ailleurs intéressante. La même année, paraît la traduction des *Quelques Pensées* avec une introduction de LOUIS FOCHIER (Deuxième édition en 1886). La traduction de COMPAYRE fut rééditée en 1889 et 1904. Depuis, plus rien. Pourquoi ce silence ?

Le fait que LOCKE soit méconnu en tant qu'éducateur reste pour nous incompréhensible. Non seulement on n'en parle pratiquement pas dans les manuels de pédagogie, mais encore quand on mentionne son nom, c'est pour le rabaisser à un rang subal-

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*. Préface du traducteur, p. VII.

terne. MARION a dit de LOCKE qu'il n'avait ni l'inspiration de Platon, ni la profondeur d'Aristote, ni la puissance systématique de Descartes, ni les témérités magnifiques et l'omniscience de Leibnitz, ni la rigueur de Kant, et que n'étant pas de force à oser tant, il n'avait pu s'élever aussi haut ; qu'il avait trop de raison, pour avoir autant de génie. Ceci est peut-être vrai pour son œuvre philosophique, (notre but n'est pas de discuter ici la valeur de LOCKE en tant que philosophe), ce ne l'est certainement pas pour sa pédagogie. Il s'est montré plus qu'à la hauteur de la tâche qu'il avait entreprise, surtout lorsqu'on considère le progrès réalisé par rapport à l'enseignement traditionnel de l'Angleterre du xvii<sup>e</sup> siècle.

Il serait évidemment arbitraire d'affirmer que, si LOCKE avait voulu approfondir ses théories pédagogiques, il eut pu le faire. Mais nous espérons montrer au cours de cet ouvrage, que les idées qu'il a formulées, et la façon dont il les a présentées, sont neuves et hautement productives, et, qu'en essayant d'amoindrir LOCKE, ceux qui prêchent l'éducation nouvelle renient un des leurs.





## DEUXIÈME PARTIE

---

### CHAPITRE III

## LE TEMPÉRAMENT

---

La première chose à laquelle vous devez songer, c'est à examiner avec soin la nature du tempérament de l'enfant et la constitution particulière de son esprit.

LOCKE, *Pensées sur l'Education*.

Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez pas.

ROUSSEAU, *L'Emile*.

Nous allons reprendre maintenant les trois points que nous avons laissés de côté dans le chapitre précédent : le Tempérament, l'Education individuelle, l'Education attrayante.

A maintes reprises, au cours de son ouvrage, LOCKE donne le conseil d'observer l'enfant et d'étudier son tempérament. Ce conseil est un premier pas fait vers la découverte du rôle de l'enfance dans le développement général de l'individu. S'il n'a pas toujours su aller jusqu'au bout de sa pensée, ou si même sa pensée n'a pas été suffisamment profonde, LOCKE a cependant eu le mérite d'indiquer la route à suivre.

L'observation de l'enfant est, en effet, le moyen unique qui soit à notre disposition pour nous permettre de pénétrer dans le monde particulier où l'enfant évolue. Car il a son monde ! Et ce monde est probablement assez éloigné du nôtre. Comment pouvons-nous

correspondre avec les tout-petits ? Ce n'est pas en les interrogeant, certes. M. PIAGET (1) a montré que la logique grammaticale de l'enfant est différente de celle de l'adulte, que sa compréhension de termes comme « parce que », « donc », est tardive, et que nous nous méprenons lourdement en croyant saisir toute la pensée de l'enfant, en parlant avec lui.

Puisque le moyen habituel que nous avons pour correspondre avec les hommes, s'avère insuffisant lorsqu'il s'agit des enfants, le seul moyen qui nous reste, si nous avons le ferme désir de comprendre leur comportement, de compatir à leurs souffrances, de prendre part à leurs joies, d'entrer dans leur vie, c'est l'observation. Non pas cette observation lourde, maladroite, qui consiste à venir s'installer là, pendant que l'enfant est occupé à quelque tâche, et à le regarder fixement, en lui disant : continue, fais comme si je n'étais pas là... L'enfant se rend parfaitement compte du but de l'adulte, alors il joue la comédie, soit par coquetterie, soit par révolte. (2) Non, cette observation là ne donnera aucun résultat intéressant. Mieux vaut faire appel à l'activité la plus naturelle aux enfants : le jeu. Il faut savoir se mettre à la portée de l'enfant dit-on. Cela ne signifie nullement qu'il faille se rabaisser à son niveau et lui parler « bébé » : les enfants intelligents trouvent le procédé ridicule ; les enfants sots n'y prennent pas garde, et les choses en restent au même point.

Au contraire, il faut essayer d'élever l'enfant jusqu'à nous, ou mieux encore, trouver le plan intermédiaire sur lequel eux et nous pouvons nous entendre.

Mettez de côté votre orgueil, adultes !...

---

(1) PIAGET, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1930.

PIAGET, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, 1935.

(2) « Il ne faut pourtant pas que l'enfant s'aperçoive que vous, ou quelque autre personne, pensiez à l'observer. Cela seul peut empêcher qu'il suive son inclination ; car étant tout occupé de ses desseins mais n'osant les mettre à exécution de peur que vous n'en soyez instruit, il peut négliger de faire d'autres choses, pour lesquelles il n'a pour lors aucun goût, et ainsi paraître paresseux, froid et indifférent, quoique dans le fond, toute sa nonchalance ne vienne que de ce qu'il a l'esprit appliqué à quelque chose qu'il n'ose faire de crainte que vous le voyez ou que vous n'en soyez informé. Pour bien éclaircir ce point, l'épreuve doit être faite, lorsque vous êtes absent et que votre enfant n'a pas le moindre soupçon que qui que ce soit ait les yeux sur lui. » LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XVII, § 128.

Au bout de peu de temps l'enfant se sent en confiance, parle, joue, vous entraîne dans sa vie propre, et alors vous pouvez l'observer.

« Quoique l'esprit soit la plus considérable partie de l'homme et qu'on doive s'attacher principalement à le bien régler, il ne faut pourtant pas négliger entièrement le corps, à cause de l'étroite liaison qu'il y a entre eux. » (1) Ce court passage, laisse prévoir que, pour lui, il ne peut pas y avoir de distinction radicale entre les caractères physiques, spirituels et moraux d'un individu. Lorsqu'il emploie le mot tempérament, on pourrait donc supposer que LOCKE songe à un composé des caractères appartenant aux trois espèces que nous venons d'indiquer. (2)

Cependant, parlant du nombre d'heures de sommeil nécessaires à l'enfant, LOCKE écrit : « Il faut pour cela avoir égard à leur tempérament, à leurs forces et à leur constitution particulière. » (3) Il semble bien qu'ici, le mot tempérament soit pris au sens de « ensemble de qualités physiques. »

Mais ailleurs, traitant du problème du courage, il affirme « que le tempérament naturel est d'un grand secours dans cette affaire, » (4) ce qui semble faire du tempérament un ensemble de qualités morales. Mais, pourrait-on dire, le courage peut être déterminé par des causes physiques ; LOCKE a peut-être envisagé le courage comme un caractère psychophysiologique. Nous ne le croyons pas. Après avoir énuméré toute une série de qualités, dont le courage, LOCKE écrit, « qu'il n'y a pas plus de distinctions entre les visages des hommes

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, § 2.

(2) Il faut remarquer le manque de précision du vocabulaire de LOCKE. Il emploie indifféremment, ou presque, les termes : constitution, tempérament, ou naturel. Pourtant on pourrait établir quelques distinctions entre ces mots. Constitution ne se dit qu'au physique. Tempérament, se dit généralement au physique et en parlant des qualités du corps. Au contraire de la constitution il désigne l'état de santé intérieur. « Naturel » se dit proprement au moral, et en parlant des qualités de l'âme. Ce mot exprime les qualités de caractère, les dispositions naturelles au bien et au mal, ou même la trempe d'esprit, les talents. Même lorsque, par extension, on a employé le mot tempérament dans un sens plus large, il n'a signifié que l'humeur les mouvements de la sensibilité, lesquels s'estiment par leur degré de force ou de vivacité, et non par leur rapports au bien et au mal. Autrement dit « le tempérament » n'a jamais comporté un jugement de valeur.

(3) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. I, § 22.

(4) *Ibid.*, chap. XIV, § 11:.

et la forme extérieure de leur corps qu'entre les qualités de leur esprit. (1) N'est-ce pas là une preuve qu'il considère le courage comme une qualité morale ?

Nous voyons donc que LOCKE emploie le mot tempérament, tantôt dans un sens, tantôt dans l'autre.

Mais est-il possible de séparer entièrement le tempérament de l'influence de l'éducation et de celle du milieu, ou bien doit-on se résigner à ne jamais le voir à l'état pur ? Dès sa naissance, l'enfant est entouré d'êtres humains, d'objets de toutes sortes, autrement dit, il entre immédiatement en contact avec le monde extérieur.

L'enfant naît-il bon, et sont-ce les rapports avec les hommes qui le rendent mauvais, suivant la théorie de ROUSSEAU ? (2) LOCKE n'est pas optimiste à ce point ; il fait entrer dans le tempérament des caractères bons et mauvais. Mais comme son but est d'élever les enfants pour en faire d'honnêtes gens, utiles à la société et à leur patrie, il estime qu'il est nécessaire de les observer alors qu'ils sont encore très jeunes, car ce n'est qu'en connaissant les défauts qu'on pourra songer à les redresser, et les défauts ne sont jamais aussi visibles que dans l'enfance. « La seule différence qu'il y a entre ces deux choses c'est que la distinction des traits du visage de chaque homme, et de la disposition particulière de leur corps, devient plus sensible avec l'âge au lieu que l'état particulier de l'âme est surtout aisée à connaître dans les enfants avant qu'ils aient appris l'art de cacher leurs défauts et de couvrir leurs mauvaises inclinations sous de fausses apparences. » (3)

D'ailleurs, LOCKE est persuadé qu'il y a des personnes exception-

---

(1) *Ibid.*, chap. XI, § 104.

(2) « Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur des humains, il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire par où et comment il est entré. La seule passion naturelle à l'homme est l'amour de soi-même ou l'amour propre, pris dans un sens étendu. Cet amour-propre en soi ou relativement à nous, est bon et utile, et comme il n'a point de rapports nécessaires à autrui, il est à cet égard naturellement indifférent ; il ne devient bon ou mauvais que par l'application qu'on en fait, et les relations qu'on lui donne. Jusqu'à ce que le guide de l'amour-propre qui est la raison puisse naître il importe donc qu'un enfant ne fasse rien parce qu'il est vu et entendu, rien en un mot, par rapport aux autres, mais seulement ce que la nature lui demande ; et alors il ne fera rien que de bien. » ROUSSEAU, *L'Emile*, p. 76.

(3) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XI, § 104.

nelles, qui n'ont pas besoin d'être éduquées pour être bonnes : « j'avoue, » écrit-il, « qu'il y a des gens dont le corps et l'esprit sont naturellement si vigoureux et en si bon état, qu'ils n'ont pas besoin du secours d'autrui. Dès le berceau, pour ainsi dire, ils sont portés par la force de leur bon naturel à tout ce qui est excellent, et se trouvent propres à exécuter les entreprises les plus extraordinaires par le privilège que leur donne une heureuse naissance. » (1) Cependant dans la grande majorité des cas l'éducation est nécessaire pour développer les bonnes tendances et éliminer les mauvaises.

Mais n'y a-t-il aucun danger à empêcher le développement naturel des tendances, et est-il possible d'éliminer celles qui existent ?

Prenons un exemple : le jeu.

En principe, LOCKE conseille de ne jamais accorder aux enfants ce qu'ils demandent, car il est nécessaire de leur apprendre à maîtriser leurs désirs.

Craignant que cette règle ne parût trop dure aux parents, (2) LOCKE explique qu'il faut établir une distinction entre les désirs de pure fantaisie et les besoins réels. Ces derniers sont d'ailleurs en fort petit nombre. « Ce sont là véritablement des besoins naturels, que la raison toute seule, et sans autre secours d'ailleurs, ne saurait satisfaire ni empêcher qu'ils ne troublent notre repos. Les douleurs que causent une maladie, une blessure, la faim, la soif, le froid, le besoin de dormir ou de donner du repos à notre corps épuisé par le travail, sont des inconvénients que tous les hommes ressentent et dont les plus grandes âmes ne sauraient éviter les atteintes. » (3) Il faut donc laisser aux enfants une entière liberté de satisfaire ces besoins-là, ou d'exprimer leur désir de les satisfaire. Mais le cas le plus précis où l'on doive permettre aux enfants de suivre leur fantaisie avec une entière liberté, c'est le jeu. « Car, comme le divertissement leur est aussi nécessaire que le travail ou la nourriture, et qu'on ne peut appeler divertissement que ce qui donne du

---

(1) *Ibid.*, § 1.

(2) « Mais parce que cela pourrait être mal entendu comme si j'avais voulu dire par là qu'un enfant ne devrait jamais rien demander à ses parents, ce qui passerait peut-être pour une trop grande sujestion peu compatible avec l'amour et l'affection qui doivent être entre un père et ses enfants, je vais expliquer un peu plus distinctement ma pensée. » LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XII, § 107.

(3) LOCKE, *Ibid.*, chap. XII, § 108.

plaisir qui, comme on sait, n'est pas toujours fondé sur la fantaisie, il faut non seulement permettre aux enfants de se divertir, mais encore de le faire à leur manière. » (1)

Il ne faut pas oublier non plus que l'on ne pourrait raisonnablement attendre de l'enfant la gravité et la pondération d'un homme fait, et que « l'imprudence, la négligence, et la gaité, sont les vrais caractères de cet âge-là. » Le jeu correspond donc bien à un de ces besoins qu'il ne faut pas contrecarrer. Cependant pour des raisons souvent ridicules : question de bienséance ou, même, caractère trop emporté des parents, il arrive que l'on fasse continuellement des réflexions désagréables aux enfants qui jouent, et dont le rire bruyant fuse à tous propos avec une spontanéité que l'adulte ne connaît, hélas, plus.

Qu'arrivera-t-il si l'on réprime trop sévèrement la tendance de l'enfant au jeu ? Et bien, tout simplement, on abrutira l'enfant, car, en perdant sa vivacité, il deviendra craintif et veule, et ainsi en empêchant sa gaité naturelle de s'exprimer, on ne fera que lui « gâter le corps et l'esprit ». Au lieu de gêner et de réprimer « l'humeur enjouée que la nature a sagement départie aux enfants, conformément à leur âge et à leur tempérament », on ferait infiniment mieux de « l'exciter en eux afin de leur tenir par là l'esprit en mouvement, et de leur rendre le corps plus sain et plus vigoureux. » (2)

Même si à force de se fâcher et de gronder on parvient à réprimer telle ou telle tendance, on ne sera probablement pas arrivé à l'éliminer complètement. Elle pliera, mais ne cédera pas, (3)

---

(1) *Ibid.*, chap. XII, § 110.

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. IV, § 64.

(3) CLAPARÈDE remarque à propos du travail scolaire qu'il y a des enfants robustes et sains qui subissent la flexion insolite qu'on imprime à leurs tendances naturelles sans trop en pâtir. Ce sont des « tempéraments élastiques » qui, telle une épée bien trempée, se redressent dès que cède la contrainte.

Mais il y en a d'autres, ceux qui ne peuvent subir la déviation, qui se brisent ou gardent la froissure et restent perpétuellement déformés. D'autres encore, ne plient pas ; ne rompent pas, mais résistent à l'oppression. Ce sont les révoltés, qui luttent contre la discipline établie, tout en l'acceptant dans son principe, et les mythomanes, qui ne pouvant se contenter de la réalité telle qu'elle leur est offerte, trouvent plus simple de l'esquiver et de se réfugier dans un monde illusoire, créé à leur convenance.

et l'on peut être certain que « l'inclination tournera toujours vers l'endroit où la nature l'a d'abord déterminé. » (1)

Le rôle de l'éducateur ne sera donc pas de contrecarrer systématiquement, la nature, mais de tirer le meilleur parti possible de ce que celle-ci a bien voulu mettre à sa disposition. Il ne s'agit pas, en effet, de changer le tempérament, mais d'imprimer une direction favorable à certaines tendances, à certaines inclinations qui, sans cela, pourraient être nuisibles à l'homme et à la société. Mais, il ne faut surtout pas attaquer la Nature de front de cette façon là, elle est toujours la plus forte. Le tempérament est-il quelque chose de naturel, d'inné ? On reconnaît là un problème qui a joué et joue encore un grand rôle dans la psychologie et la philosophie ; c'est la question du nativisme et de l'empirisme. Mais ici, le problème est légèrement différent.

En effet, il ne s'agit pas de savoir maintenant si l'enfant apporte en venant au monde certaines idées innées, certaines notions d'espace ou autres, dont il aura conscience aussitôt que ses sens seront frappés par les impressions extérieures, ou bien si, au contraire, son âme est une table rase, une surface vierge où viendront s'enregistrer peu à peu les leçons de l'expérience (2).

Il s'agit de savoir si l'enfant a en lui, dès sa naissance, certaines dispositions qui lui permettront plus tard de se développer dans une

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XI, § 105.

Ailleurs, il écrit : « Il ne faut pas prétendre que sans ruiner le naturel des enfants on puisse changer leur tempérament, rendre gai, par exemple, celui qui est naturellement grave et posé, ou mélancolique celui qui est d'un naturel vif et enjoué. » LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. V, § 68.

(2) On sait d'ailleurs en quels termes LOCKE a développé sa théorie empirique. « Supposons donc qu'au commencement l'âme est-ce qu'on appelle une table rase (tabularasa), vide de tous caractères, sans aucune idée quelle qu'elle soit : comment vient-elle à recevoir des idées ? Par quel moyen en acquiert-elle cette prodigieuse quantité que l'imagination de l'homme, toujours agissante et sans bornes, lui présente avec une variété presque infinie ? D'où puisse-t-elle tous ces matériaux, qui sont comme le fonds de tous ses raisonnements et de toutes ses connaissances ? A cela je réponds en un mot, de l'expérience : c'est là le fondement de toutes nos connaissances ; et c'est de là qu'elles tirent leur première origine. Les observations que nous faisons sur les objets extérieurs et sensibles, ou sur les opérations intérieures de notre âme, que nous apercevons, et sur lesquelles nous réfléchissons nous-mêmes, fournissent à notre esprit les matériaux de toutes ses pensées. Ce sont là les deux sources d'où découlent toutes les idées que nous avons, ou que nous pouvons avoir naturellement. » LOCKE, *Essai sur l'Entendement humain*, livre II, chap. I, § 2.

direction humaine et sociale. M. CLAPARÈDE remarque fort justement que ce qui fait d'un être un enfant, ce n'est pas le fait qu'il ignore, c'est le fait qu'il cherche à savoir, qu'il tend à devenir davantage. « Le petit veau est un enfant-vache, parce qu'il tend à devenir vache, mais la vache n'est pas un enfant-homme (malgré son insuffisance par rapport à la mentalité humaine) parce qu'elle ne marque aucune tendance à devenir homme. » Et CLAPARÈDE résume sa pensée en une courte mais vigoureuse formule : « Le propre de l'enfant n'est pas d'être un insuffisant, mais d'être un candidat. » (1)

Il importe donc de savoir si l'enfant possède dès sa naissance certaines dispositions, qu'il pourra développer où si la perception et la réflexion seules suffisent pour lui apporter ce qui est nécessaire à son développement moral et spirituel.

On sait que LOCKE n'admet pas plus l'innéité des principes moraux que l'innéité des idées. Cela ne veut nullement dire, croyons-nous, qu'il nie l'existence de certaines virtualités, qui pourront se réaliser à la faveur d'expériences multipliées. N'écrit-il pas : « Dieu a imprimé dans l'esprit des hommes certains caractères qui, peut-être comme les défauts de leur taille, peuvent être redressés mais ne sauraient être changés en d'autres tout contraires... On devrait porter le naturel de chaque enfant aussi loin qu'il peut aller ; mais, entreprendre de joindre à celui qu'il a déjà un autre tout différent, c'est perdre sa peine. Tout ce qui est ainsi plâtré ne saurait faire qu'une fort méchante figure : on y verra toujours cet air choquant que la contrainte et l'affectation ne manquent jamais de produire. » (2) On ne saurait être plus explicite ! On nous dira peut-être qu'ailleurs LOCKE compare l'âme de l'enfant à du papier blanc ou à de la cire (3) « où l'on peut imprimer ce que l'on veut, » (4) mais ne pourrait-on pas répondre que le choix de la cire et du papier est très révélateur. Il signifie que l'âme de l'enfant est malléable, soit ! mais de même qu'on ne peut se servir de la cire pour fabriquer des locomotives, de même on ne devrait pas négliger les caractères propres de chaque enfant. Pourquoi faudrait-il avoir égard au tempérament

---

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'Enfant*, p. 483.

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. V, § 68.

(3) L'image n'est pas nouvelle, bien sûr. Platon écrivait « les commencements sont tous dans une nature jeune et tendre, dont toutes les parties gardent l'empreinte qu'on leur donne ». *République*, livre II, chap. XVII.

(4) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXVIII, § 223.

de chacun, si l'on pouvait modeler tout le monde suivant le même modèle, se servir indifféremment de matériaux absolument dissemblables, dans un seul et même but. On se sert de la cire dans certaines occasions. Dans d'autres circonstances on préfère le métal. Ici le problème est inverse : le matériau est imposé, et suivant ce qui nous est donné on choisira de fabriquer tel objet ou tel autre. (1)

Ayant ainsi examiné les principales caractéristiques du tempérament, nous croyons pouvoir proposer une définition cadrant avec les idées de LOCKE : le Tempérament semble être *un ensemble de qualités, physiques ou morales, bonnes ou mauvaises, qui, toutes choses égales d'ailleurs, distingue un individu A d'un individu B.*

Mais, dira-t-on, cette définition est excessivement vague, et d'ailleurs la notion de tempérament est, elle-même, périmée. Elle a fait place au problème bien plus concret des aptitudes, problème qui a, au moins, le mérite d'avoir une valeur pratique dans le domaine de la psychologie expérimentale.

L'une de ces objections détruit l'autre. Pourquoi le problème du tempérament ne joue-t-il plus un rôle important dans la psychologie moderne ? C'est justement parce que trop abstrait, trop confus, même, il ne pouvait satisfaire les prétentions scientifiques de la psychologie de notre époque. Et nous ne pouvons définir d'une façon

---

(1) Tel n'est pas l'opinion que MAURIAC énonce dans *l'Education des Filles* : « Rien n'est plus faux », écrit-il, page 54, « que de croire qu'un enfant est un terrain vierge, où il nous sera loisible d'édifier ce qui nous plaira. Il n'est pas non plus une cire molle qui recevra docilement notre empreinte. Un enfant naissant est déjà terriblement vieux, déjà chargé de tendances, d'inclinations. Quant à se fier à la nature de l'enfant, à laisser faire la nature, il n'y faut pas songer : c'est le privilège des animaux de naître avec un réglage naturel : l'instinct, qui leur permet de subsister et de vivre. Le privilège de l'homme c'est l'exercice de l'intelligence, de la raison, qui doit dominer, régler les tendances obscures et contradictoires dont il est pétri. Pour élever l'enfant nous n'avons pas le choix des matériaux, nous ne pouvons, et dans une certaine mesure très relative, qu'en tirer le moins mauvais parti possible ».

« L'exercice de l'intelligence, de la raison qui doit dominer, régler les tendances obscures et contradictoires dont il est pétri.... » Voilà bien une théorie coercitive de l'éducation, que nous n'admettons pas. Elle est tout entière basée sur le souvenir — et le remords — du péché originel, et on a l'impression qu'elle voudrait punir l'enfant pour les fautes d'Adam et d'Eve. Erreur ! La nature, croyons-nous fait bien ce qu'elle fait. Elle ne gaspille pas son effort, et s'il y a en l'homme des tendances obscures et contradictoires, c'est-à-dire mauvaises, il ne faut point songer à les détruire, mais à les orienter, à les « sublimer. » C'est le rôle de l'intelligence.

précise et bien délimitée quelque chose dont nous n'avions qu'une idée vague et indistincte. (1)

Pourquoi donc parler du tempérament ? Pourquoi ne pas employer des termes plus clairs tels que tendance, aptitude ?

LOCKE employait les mots « naturel » et « tempérament » et nous avons cru nécessaire de chercher ce que ces mots signifiaient pour lui.

D'autre part, est-il bien sûr que les psychologues modernes possèdent des idées tellement claires sur les tendances et les aptitudes ? Nous en doutons et nous ne voulons pas de meilleures justifications à ce doute que la définition généralement admise du mot aptitude : une aptitude c'est ce qui différencie, sous le rapport du rendement, le psychisme des individus, abstraction faite des différences de niveau, s'il s'agit d'aptitudes spéciales... LITTRÉ disait : l'aptitude est une disposition naturelle à quelque chose... l'aptitude étant plus spéciale que la disposition...

Ce qui fait cependant la valeur de la notion d'aptitude, c'est qu'elle permet de se placer à un point de vue fonctionnel, indispensable lorsque, quittant la théorie pure, on désire acquérir des connaissances permettant d'agir sur des êtres humains.

S'il avait eu la prétention d'écrire un véritable traité sur l'éducation, LOCKE aurait longuement insisté sur le problème du tempérament : « Il faudrait entrer dans l'examen des divers tempéraments,

---

(1) Il s'est produit pour le tempérament la même chose qui s'est passée pour l'Intelligence. Pendant de longues années on a considéré l'Intelligence, et en général toutes les grandes activités de la vie mentale, comme des entités, des concepts que l'on n'a jamais cherché à définir rigoureusement. Elles existaient, on en parlait, mais c'était tout. Peu à peu, grâce à des moyens d'investigation plus délicats, plus subtils, on en est arrivé à chercher la structure de chacune de ces fonctions mentales, et c'est alors qu'on a songé à faire des examens systématiques sur un grand nombre de sujets, examens qui devaient fournir des lois caractérisant telle ou telle fonction. C'est ainsi que le savant anglais SPEARMAN a proposé une solution du problème de l'intelligence. Il prétend que l'Intelligence proprement dite, est constituée de deux parties, le facteur G, (Intelligence générale, canevas sur lequel on pourra broder) dont la valeur reste la même chez le même individu dans toutes les circonstances, et le facteur S, (Intelligence spécialisée, que nous appelons généralement aptitude), qui varie suivant le facteur S envisagé. La formule d'intelligence que SPEARMAN propose est donc :

$$I = G + S_a$$

$a$ , étant le test employé.

des inclinations différentes et des défauts particuliers qu'on remarque dans les enfants, et qu'on entreprit de prescrire les remèdes qui y sont propres. Cette matière est d'une si grande importance qu'il faudrait faire un volume entier pour la traiter, encore ne suffirait-il pas. » (1)

Mais son but était de traiter les points généraux, nécessaires à l'éducation d'un jeune gentilhomme de bonne naissance et il ne pouvait s'attarder sur chaque problème particulier.

Nous ne saurions nier que LOCKE aurait eu intérêt à s'appuyer sur des notions moins vagues que celles de « tempérament » ou « naturel ». Mais il n'en avait pas d'autre à sa disposition, et même celles-là lui ont permis d'esquisser une méthode psycho-pédagogique, d'un grand intérêt.

Cette méthode découle naturellement de la remarque que nous faisons plus haut : on ne peut pas éliminer radicalement une tendance. (Ce que LOCKE exprime par ces mots : « l'inclination tourne toujours vers l'endroit où la nature l'a d'abord déterminée. »)

Ce principe est maintenant admis par la grande majorité des psychologues. Aussi divergentes que soient leurs théories éducatives, ils tombent tous d'accord sur un point : il faut, en s'appuyant sur les faits que l'observation de l'enfant nous fournit, élaborer une méthode d'enseignement qui s'adapte à chaque enfant en particulier.

Pour arriver à ce résultat, les psychologues modernes ont recours aux tests, qui leur apportent des indications précieuses sur l'intelligence générale, globale, et les aptitudes spéciales de chacun. Ayant obtenu des résultats aussi rigoureusement exacts que possible, ils essayent de les mettre à profit pour l'avenir de l'enfant : c'est ce qu'on appelle l'orientation professionnelle.

Mais, dira-t-on, la méthode des tests, l'orientation professionnelle, sont des idées éminemment modernes... Relisons plutôt les quelques lignes où LOCKE expose d'une façon magistralement claire les principaux problèmes que l'observation de l'enfant pose aux psycho-pédagogues et aux orienteurs : « Quiconque donc, prend soin de l'éducation des enfants, devrait étudier leur naturel et leurs capacités, voir par de fréquentes expériences quelle est leur inclination dominante, quelles impressions ils reçoivent le plus aisément, ce qui leur sied le mieux ; observer quelle est l'étendue naturelle de leur esprit,

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXVIII, § 223.

comment on peut l'augmenter et à quoi elle peut être employée, considérer ce qui leur manque, s'ils sont capables de l'acquérir à force d'application, de se le rendre naturel par la pratique, et si la chose vaut la peine d'être tentée. » (1) Voilà pour la partie intellectuelle, c'est-à-dire la partie concernant l'enseignement.

« Commencez donc de bonne heure à observer avec soin le tempérament de votre enfant, et cela dans le temps qu'il est le plus à lui-même. Examinez quelles sont ses passions et ses inclinations dominantes ; s'il est violent ou modéré, hardi ou timide, tendre ou cruel, ouvert ou réservé, etc... car, selon que ces différentes qualités prédomineront en lui, vous devez l'élever d'une manière différente et prendre des mesures particulières pour faire agir diversement votre autorité auprès de lui. » (2) Voilà pour la partie morale, c'est-à-dire la partie concernant l'éducation à proprement parler.

Une autre remarque très importante, c'est que l'observation du tempérament permet de voir si ce qu'on exige d'un enfant est à sa portée et « proportionné en quelque manière à son génie et à sa complexion, car c'est là encore un point à considérer dans une éducation bien réglée. » (3)

Prenons un exemple. On a l'habitude de traiter de paresseux, l'enfant qui ne réussit pas en classe, autrement dit, on fait un jugement de valeur (car la paresse est considérée comme un défaut, et entre par là dans le domaine moral).

Voyons donc ce que LOCKE pense de la paresse et comment il propose d'y remédier.

Certains enfants sont empreints d'une « molle nonchalance, qui leur fait regarder les choses d'un œil tout à fait indifférent et leur inspire même une espèce de mépris pour leurs occupations. » (4) Ceci est une observation que l'on peut faire couramment. Cependant la vérité ou l'erreur ne résident pas dans le fait, mais dans le jugement que l'on porte sur lui. Or, la réaction habituelle des parents vis-à-vis des enfants dits paresseux est de les gronder, de se fâcher, de les mépriser, et cela d'emblée, sans procéder à un examen attentif de cette prétendue paresse. LOCKE conseille « d'observer l'enfant

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. V, § 6:.

(2) *Ibid.*, chap. XI, § 105.

(3) *Ibid.*, chap. 5V, § 68.

(4) LOCKE, *Ibid.*, chap. XVII, § 126.

avec soin pour savoir s'il est froid et indifférent dans tout ce qu'il fait, ou bien s'il n'est lent et paresseux qu'à l'égard de certaines occupations, mais ardent et empressé pour d'autres. Car quoiqu'on s'aperçoive qu'il laisse écouler sans rien faire une bonne partie du temps qu'il passe dans sa chambre ou dans son cabinet, on n'en doit pas conclure tout aussitôt que cela vient de son tempérament négligent et paresseux. » (1)

Cette distinction est essentielle. En effet, de deux choses l'une : ou bien l'enfant est toujours inactif, ne prend intérêt à rien, et dans ce cas, sa paresse est naturelle, dépend de son tempérament, et doit être traitée comme une espèce de maladie — ou bien l'enfant est actif et agissant dans tous les cas où on ne lui impose pas une contrainte — et alors il doit y avoir un vice dans la méthode éducative employée, ou quelque autre raison à l'attitude négativiste de l'enfant.

Prenons des exemples concrets :

Il s'agit d'un bambin de trois ans, qui a l'air intelligent, qui joue, qui s'occupe de façon parfaitement normale. Il est en défaut sur un seul point : il ne parle pas. On essaye de le faire parler, on l'encourage, puis on le gronde, puis on désespère. La mère se tord les bras devant son fils, se lamentant : ai-je donc mis au monde un enfant idiot ? Alors, le bonhomme, qui n'avait jamais dit un mot — en public — lève les yeux de son jouet et dit à sa mère, dans un français impeccable : « Et si je ne veux pas parler, moi ? ! »

Dans ce cas, nous n'avons pas pu savoir les raisons du mutisme. Mais nous avons vu un cas tout à fait analogue chez un gamin de six ans. M. OMBRÉDANE, à force de cajoleries, de caresses et aussi de gronderies, était arrivé à lui faire dire quelques mots. Il n'y avait aucun trouble de prononciation et un retard intellectuel qui ne pouvait pas expliquer un mutisme aussi absolu. Cependant, on a fini par apprendre que l'enfant vivait chez une grand-mère qui le rudoyait et reportait toute son affection sur une petite fille plus jeune, et qui ne parlait pas encore. L'enfant avait sans doute voulu faire un retour à cet âge heureux où l'on est encore l'objet de tous les soins, et cela explique, croyons-nous, son attitude. Nous avons d'ailleurs le regret de dire que nos conseils de séparer l'enfant de sa grand-mère avaient été repoussés et que nous ne l'avons jamais revu.

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XVII, § 126.

Mais voici un cas où la paresse peut être considérée comme une maladie. Il s'agit d'un enfant de neuf ans. Entrant pour la première fois dans la salle d'examen, il se dirigea directement vers la fenêtre s'y accouda et n'en bougea plus. Il avait l'air rêveur, absolument insouciant du monde extérieur. Il resta là, les yeux dans le vague, sans bouger. Lorsqu'on essaya de le sortir de son mutisme, il dit : « pas parler, pas répondre ». Et c'est tout ce qu'on put en tirer. A l'examen nous trouvâmes que c'était un gros arriéré, et que son langage, agrammatical, correspondait tout à fait à son niveau intellectuel. Pas tout à fait cependant, car l'enfant normal essaye de parler, tandis que A. ne le veut pas, ne le veut à aucun prix. Qu'on le laisse tranquille, c'est tout ce qu'il demande. Comme un grand nombre d'anormaux, cet enfant adore la musique. C'est donc par là que nous avons essayé de le prendre. Les petites chansons n'eurent d'abord aucun succès, mais peu à peu, il chantonna l'air, puis essaya de répéter les paroles et finit par y arriver. Nos promenades aussi fournirent des sujets de conversations, conversations assez unilatérales, avouons-le. Cependant, les parents ont cru noter un léger progrès. Actuellement, l'enfant parle un peu plus volontiers et un peu mieux, mais il préfère se taire, néanmoins. Si on avait rudoyé cet enfant, on ne serait même pas arrivé au tout petit résultat que nous avons obtenu. Il a fallu chercher un point où l'on put fixer son intérêt et à partir de là entreprendre une rééducation.

D'ailleurs de toutes les façons, il ne faut pas juger l'enfant, mais « s'approcher de lui avec un grand respect, pour son infortune, » comme dit si joliment M<sup>me</sup> MONTESSORI dans son petit livre *l'Enfant* et s'appliquer à percer le mystère.

Si la paresse est un effet du tempérament, LOCKE est assez pessimiste, il estime que c'est une des plus mauvaises qualités que puisse avoir un enfant et une des plus difficiles à corriger. Cependant, il n'abandonne pas la partie avant d'avoir essayé de lutter. (1) Les

---

(1) Comparons l'attitude de LOCKE à ce sujet, avec celle de MONTAIGNE : « Si ce disciple se rencontre de si diverse condition, qu'il aime mieux ouïr une fable que la narration d'un beau voyage ou un sage propos quand il l'entendra, qui au son du tambourin qui arme la jeune ardeur de ses compagnons se détourne à un autre qui l'appelle au jeu des batteleurs, qui par souhait, ne trouve plus plaisant et plus doux revenir poudreux et victorieux d'un combat, que de la paume ou du bal avec le prix de cet exercice, je n'y trouve aucun remède, sinon que de bonne heure son gouverneur l'étrangle, s'il est

deux grands ressorts de l'activité même sont « le désir et la prévoyance. » Or, c'est justement ce qui manque à l'enfant paresseux de naissance. Il faudra donc essayer par tous les moyens possibles, « de planter et de faire croître ces deux choses, dans un fond qui leur est naturellement contraire. » (1) Pour cela, on doit négliger la recommandation que LOCKE fait par ailleurs : ne pas céder aux désirs des enfants, car dans le cas présent, l'humeur nonchalante de l'enfant est si forte, que même en flattant ses désirs, on n'arrivera pas à provoquer en lui de passions exagérément fortes. Et c'est justement en donnant satisfaction aux désirs du petit paresseux, que l'on arrivera, peut-être, à le réveiller de son assoupissement. « S'il aime la louange, le jeu, les beaux habits... ou que d'autre part il redoute la douleur, qu'il craigne de vous déplaire et de perdre vos bonnes grâces... quoi que ce soit qu'il affectionne le plus, hormis la paresse, qui ne peut jamais le mettre en action, servez-vous-en comme d'un moyen pour lui réveiller l'esprit et pour l'engager à se donner du mouvement. » (2) En somme, il faut s'attacher à trouver le moyen de fixer l'attention de l'enfant sur quelque chose, en un mot : de l'intéresser. C'est ce que les psychologues contemporains essayent de faire avec leur méthode des centres d'intérêt. (3) C'est

---

sans témoins, ou qu'on le mette pâtissier dans quelque bonne ville, fût-il fils d'un Duc » (*Essais*, livre I, chap. XXVI).

C'est évidemment une boutade, mais dans chaque raillerie, il y a un fond de sérieux. Et cela prouve bien que pour avoir pu écrire cela, MONTAIGNE ne devait pas être un véritable éducateur.

Quant à la proposition que fait MONTAIGNE de mettre l'enfant « de si diverse condition » chez un pâtissier, voilà qui est fort judicieux, si l'on n'en peut absolument rien tirer d'une autre manière. Mais MONTAIGNE n'essaye même pas.

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XVII, § 129.

(2) *Ibid.*, chap. XVII, § 129.

(3) « L'idée de centre d'intérêt n'est pas nouvelle » écrit M<sup>lle</sup> A. MEDICI (*L'Education nouvelle, ses fondateurs, son évolution*, p. 264). J.-J. ROUSSEAU souhaitait déjà qu'on put rapprocher tant de leçons éparses, « les réunir sous un objet commun, qui put être facile à voir, intéressant à suivre, et qui put servir de stimulant. » (*Emile*, t. I, livre III, p. 231, 232, éd. Flammarion). Et KANT demandait qu'on ne cultivât pas isolément les facultés, mais « chacune en vue des autres » (*Traité de Pédagogie*, p. 82).

Mais c'est en Amérique du Nord que le système se montre pour la première fois sous la forme la mieux en accord avec les principes de l'Education active. Il fut lancé en 1818 par KILPATRICK, sous le nom de Project Method, se proposant d'orienter l'activité de l'élève vers un but, un projet librement choisi, et exécuté soit individuellement, soit en groupe. « Un projet est une

la technique qu'emploient les institutrices montessoriennes, les personnes qui s'occupent d'enfants anormaux. Voilà, en effet, l'essentiel : l'enfant paresseux est un enfant malade, anormal, et il ne suffit pas plus de dire : mon fils est paresseux, pour le guérir de sa paresse, que de dire : mon fils est malade, pour le guérir de sa maladie. Il y a peu de parents qui ne songeraient pas à appeler un médecin en cas de maladie. Pourquoi ne demanderait-on pas conseil à un « neuro-psychologue » (1) en cas de paresse ou de toute autre déficience psychique ? Le neuro-psychologue prescrira un traitement opothérapique, d'une part, et, d'autre part, il essaiera de centraliser l'intérêt de l'enfant. Quand il aura trouvé un point d'appui, quand il sera parvenu à « accrocher » l'esprit de l'enfant, il élargira graduellement le champ d'intérêt, et arrivera peut-être à rendre le pauvre petit à la vie normale. (2)

Si, au contraire, « cette humeur froide et lente ne paraît en lui que lorsqu'il est après à étudier sa leçon, je crois qu'on peut l'en corriger aisément. » (3)

On passera par plusieurs étapes pour y arriver : 1<sup>o</sup> « On présentera doucement à l'enfant que sa conduite est déraisonnable, qu'il se fait du tort à lui-même en agissant ainsi, et « qu'il perd par là une bonne partie de son temps, qu'il pourrait employer à goûter un véritable plaisir. » (4)

Ce dernier raisonnement est manifestement incompréhensible pour le jeune enfant, pour qui le plaisir est immédiat ou n'est pas. Mais arrêtons-nous un instant. LOCKE conseille de raisonner avec

---

unité de travail à laquelle on se consacre de tout son cœur. Cette activité intégralement orientée vers le but à atteindre doit s'exercer de préférence dans la réalité. L'élément essentiel de chaque objet est le but réel que l'enfant lui-même assigne à son travail. » (*La Project Method*. Dottrens, p. 64) DECROLY fixe un nombre défini de centres d'intérêts, qui ont tout d'abord le mérite de répondre aux besoins généraux des enfants ; mais en plus, leur approfondissement par une méthode active et organisée permet l'acquisition méthodique de toutes les connaissances et techniques imposées par l'enseignement primaire et secondaire (Sur l'intérêt au point de vue fonctionnel, consultez CLAPARÈDE, *Psychologie de l'Enfant*, p. 509 et suivantes).

(1) Consultez Gilbert ROBIN, *La Paresse est-elle un défaut ou une maladie ?*

(2) Du moins dans les cas relevant de la pédagogie. Car dans les démences précoces, dans l'idiotie profonde il n'y a pas grand chose à tenter. Et encore dans la démence précoce y a-t-il la possibilité d'un recours à la psychanalyse.

(3) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XVII, § 126.

(4) *Ibid.*, chap. XVII, § 127.

l'enfant, non seulement dans cette occasion précise, mais en toutes circonstances : « D'abord le meilleur serait peut-être de proposer aux enfants qui pleurent, des raisons pour les obliger à se taire. » (1) « Et pour l'ordinaire, (lorsqu'une fois vous les avez mis sur le pied de se soumettre à votre volonté), vous les amènerez où vous voudrez par des raisonnements proposés d'une manière douce et insinuante. » (2) Ce n'est donc pas une exception dans la pensée de LOCKE, mais bien une règle générale de raisonner avec les enfants. Il prévoit d'ailleurs, certaines des objections qu'on pourra lui faire : « On s'étonnera peut-être de m'entendre dire qu'il faut raisonner avec les enfants ; c'est pourtant là si fort mon sentiment que je crois qu'on devrait s'en faire une obligation. Les enfants sont capables d'entendre raison dès qu'ils entendent leur langue maternelle ; et si je ne me trompe ils aiment à être traités en gens raisonnables plus tôt qu'on ne s'imagine. Il faut entretenir en eux cette espèce de fierté, et s'en servir, autant qu'il est possible, comme d'un moyen universel pour les amener où l'on veut. » (3)

LOCKE voit d'ailleurs très bien qu'il faut proportionner ces raisons aux capacités de l'enfant : « Personne n'ignore qu'il ne faut pas discourir avec un enfant de trois ans ou de sept ans, de la même manière qu'avec un homme fait. De longs discours et des raisonnements philosophiques accablent et confondraient l'esprit d'un enfant au lieu de l'instruire. Lors donc que je dis qu'il faut agir avec les enfants comme avec des créatures raisonnables. » (Et non plus avec le souverain mépris de l'adulte, parlant à des inférieurs.) « J'entends qu'en les traitant d'une manière douce et modérée, lors même que vous les reprenez de quelque chose, vous leur fassiez sentir que vous ne faites rien qui ne soit raisonnable en soi, et qui ne se termine à leur propre avantage ; que ce n'est point par caprice, par passion, ou par fantaisie, que vous leur commandez, ou que vous leur défendez telle ou telle chose ; c'est ce qu'ils peuvent très bien connaître. » Et puisqu'il y a des hommes faits qui sont incapables de comprendre sur quels fondements sont appuyés certains devoirs, à plus forte raison « les enfants sont incapables de concevoir des raisonnements

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XIII, § 116.

(2) *Ibid.*, chap. VIII, § 83.

(3) LOCKE, *Ibid.*, chap. VIII, § 84.

tirés d'un principe éloigné, et de pénétrer la force d'un argument qui dépend d'une longue discussion. »

Voilà qui est finement observé et il n'a manqué à LOCKE que de parler de l'égoïsme de la pensée de l'enfant, et de tout ce que cet égoïsme comporte de conséquences, pour être tout à fait dans la note moderne.

Mais LOCKE n'était pas un psychologue, au sens scientifique du mot, mais au sens courant, c'est-à-dire : un observateur. Et l'observation pure et simple ne suffit pas pour découvrir les lois de l'esprit, elle ne fait qu'apporter les matériaux, et c'est déjà beaucoup. Or, que dit l'observation : l'enfant est accessible par le côté affectif de sa personnalité. Cela LOCKE l'a très bien vu : « les raisons qui les peuvent frapper, » écrit-il (1), doivent être « si sensibles qu'on puisse, pour ainsi dire, les leur faire toucher du doigt ; et si l'on a égard à leur âge, à leur tempérament et leurs inclinations, on ne manquera jamais de motifs propres à faire impression sur leur esprit. » La règle générale est donc de « leur représenter qu'en commettant ces fautes, ils se couvriront de confusion ; qu'ils se rendront méprisables, et qu'ils encourront votre disgrâce. »

Mais dans le cas de la paresse, est-ce que ce système de raisonnement est valable ? Est-ce qu'un enfant vraiment « paresseux » se laissera persuader par des raisonnements de cet ordre, de n'importe quel ordre — et même, les écouterait-il ? LOCKE voit bien que tout cela est insuffisant, et c'est pourquoi il propose encore d'autres remèdes :

1<sup>o</sup> Faire honte à l'enfant de sa manière d'agir, le railler de sa lenteur, et même tourner en ridicule sa négligence. Cela nous rappelle les remontrances qu'une mère adressait à sa petite fille qui toussait : ne tousses donc pas, disait-elle, d'une voix coléreuse, retiens-toi ! Et c'est à cela que se bornait son action curative.

2<sup>o</sup> Si malgré cela l'enfant persiste dans sa paresse, il faudra se contenter de le regarder avec froideur, jusqu'à ce qu'il change de conduite.

Le premier de ces conseils est assez curieux. Il semble en contradiction avec les recommandations que LOCKE fait par ailleurs, de ne jamais ridiculiser l'enfant, car s'il voit qu'il a perdu votre estime,

---

1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. VIII, § 84.

il n'aura plus le désir de se la conserver. Mais ici, la situation est différente. LOCKE considère, à juste titre, qu'il y a quelque chose d'anormal dans la paresse (nous ne voulons pas dire dans le paresseux), et les remèdes qu'il propose peuvent fort bien, par conséquent être différents de ceux qu'il propose dans les cas ordinaires. Cependant, nous ne croyons pas que la honte ou le ridicule soient des remèdes satisfaisants, pas plus d'ailleurs que celui qui consiste à regarder l'enfant avec froideur. Ils peuvent être efficaces dans certains cas, mais pas dans tous. LOCKE le sait bien, car il continue :

« Après cela, obligez-le sérieusement à s'appliquer au jeu qui lui plaît le plus, et cela constamment, le matin et l'après-midi, jusqu'à ce qu'il en soit dégoûté, et qu'il veuille, à quelque prix que ce soit donner certaines heures à l'étude, au lieu de les employer à ses divertissements. Mais en lui imposant la nécessité de s'amuser ainsi, à certains jeux, il faut nécessairement le voir faire vous-même, ou en charger quelque autre personne qui puisse réglément lui voir fournir cette tâche de sorte qu'il n'ait pas la liberté de s'en dispenser. » (1) Et LOCKE pense qu'avec ce moyen, l'enfant sera guéri de sa paresse en deux ou trois jours ! C'est de l'optimisme, croyons-nous.

Cette partie « répressive » de la théorie, nous paraît sinon assez fausse, du moins insuffisante, prise ainsi, en elle-même. Car on n'arrivera ainsi qu'à dégoûter l'enfant de son jeu sans lui apprendre pour cela à s'intéresser à autre chose. Mais, ce serait une erreur de juger LOCKE sur ce que nous venons de dire ; n'oublions pas le sage conseil qu'il donne au sujet de l'apprentissage de la lecture : jouez vous-même au jeu de l'alphabet, acceptez l'enfant par faveur, ne lui laissez pas le temps de se lasser de ce jeu. Voilà qui est plus juste, à notre sens. Mais à quoi se réduisent ces conseils ? Tout simplement à faire de l'éducation quelque chose d'attrayant, et non plus de rébarbatif, un plaisir, non une corvée. Ainsi nous voyons bien que la paresse est un défaut, non pas de l'enfant, mais de l'éducateur et de l'éducation. Et LOCKE se garde bien, d'ailleurs, de rendre l'enfant responsable de sa paresse. Il est persuadé que cette maladie-là peut toujours être guérie, et qu'il n'y a pas d'enfants si intraitables qu'on n'en puisse venir à bout avec de la douceur. Si l'enfant n'arrive pas à apprendre le latin ou le grec, c'est qu'il y a quelque chose « d'étrange,

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XVII, § 127.

de contraire à la nature et de peu convenable à l'âge des enfants, dans la grammaire des écoles, ou dans les méthodes qu'on y emploie pour l'enseigner. » (1)

Malgré la prescience que LOCKE a pu avoir des techniques psychologiques modernes, on doit reconnaître cependant, dans son œuvre, sinon un défaut, du moins une lacune, une insuffisance. LOCKE n'a pas su découvrir l'enfant. Nous ne nions certainement pas la valeur de ces observations généralement justes et toujours si fines. Il n'en est pas moins vrai qu'il n'a pas essayé de nous donner une description des étapes que parcourt l'enfant de sa naissance à son adolescence ; il n'a pas eu le souci de découvrir la route que suit la nature pour développer un enfant, il n'a pas eu la curiosité de scruter le développement interne de nos facultés et de nos organes. Cependant, LOCKE répète constamment qu'il faut étudier l'enfant, observer son tempérament, tâcher de découvrir sa passion dominante et ceci prouve, semble-t-il, qu'il a au moins entrevu le grand problème, et nous essayerons de montrer qu'il en a proposé une solution extrêmement intéressante.

« Si vous observez exactement le caractère et l'esprit de votre enfant, dès les premières années de sa vie, vous pourrez juger dans la suite de quel côté il portera ses pensées, et quelles seront ses vues, lors même que, devenant grand, ses desseins seront plus cachés. » (2)

D'autre part, le tempérament étant ce qui différencie les individus, « il y a peut-être à peine deux enfants qui puissent être conduits par une même méthode à prendre la chose dans sa dernière précision. » (3)

Nous voyons donc que l'observation de l'enfant conduit LOCKE à prêcher une éducation individuelle et une éducation attrayante. Et nous croyons pouvoir dire à juste titre, en parodiant la phrase de M. CLAPARÈDE sur ROUSSEAU : le système éducatif gravitant autour de l'enfant, non plus l'enfant couché, bon gré, mal gré, dans le lit de Procuste du système éducatif, voilà la grande révolution qui fait de LOCKE le Copernic de la pédagogie.

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. VIII, § 89.

(2) LOCKE, *Ibid.*, chap. XI, § 105.

(3) *Ibid.*, chap. XXVIII, § 223.



## CHAPITRE IV

# L'ÉDUCATION INDIVIDUELLE

---

« C'est donc la vertu, la pure, la simple vertu, qui est le point difficile et essentiel qu'il faut se proposer dans l'éducation : c'est là ce qu'il faut tâcher de procurer avant toute autre chose aux enfants, et non pas les manières hardies, et je ne sais quelle habileté de se faire valoir parmi leurs camarades. »

LOCKE, *Pensées sur l'Education.*

Définir le tempérament comme un ensemble de qualités physiques ou morales, bonnes ou mauvaises, qui, toutes choses égales d'ailleurs, distingue un individu A d'un individu B, c'est poser le problème de l'influence de l'éducation.

En effet, l'expression « toutes choses égales d'ailleurs » ne peut signifier que l'éducation et le milieu, ce que THORNDIKE appelle « environment. »

Il nous paraît difficile, sinon impossible, de séparer l'influence du milieu de celle de l'éducation. (1) C'est pourquoi, prenant avec

---

(1) Cette difficulté de séparer l'influence de l'éducation de celle du milieu est très fâcheuse, parce qu'elle crée un cercle vicieux : pour faire l'éducation des enfants, il faudrait faire l'éducation des parents, et celle de la société. Comment s'y prendre, si ce n'est en élevant les enfants pour en faire de bons parents, mais comment élever les enfants qui sont sous l'influence mauvaise de la société actuelle ?

Des hommes éminents ont essayé de résoudre ce problème. Le Dr DECROLY a institué un Comité des Parents. Là, les parents collaborent activement à l'organisation de l'école. On y discute mensuellement toutes les questions affectant au point de vue moral et matériel la marche de l'établissement. On discute « des questions importantes sur l'hygiène, l'enseignement biologique, le caractère, les instincts, le mensonge, et d'autres sujets intéressants, et ce

LOCKE le mot éducation dans le sens large, nous poserons en principe que le milieu est un des facteurs qui la constitue.

Nous insistons sur le fragment de phrases : « toutes choses égales d'ailleurs, » car elles sont bien rarement égales, et c'est surtout elles qui influent sur la vie d'un individu. « Je crois pouvoir assurer, » dit LOCKE (1), « que de cent personnes il y en a quatre-vingt-dix qui sont ce qu'elles sont, bonnes ou mauvaises, utiles ou inutiles à la société, par l'éducation qu'elles ont reçue. C'est de là que vient la grande différence des hommes. »

Ce passage ne doit pas sembler en contradiction avec l'affirmation que c'est le tempérament qui différencie les individus. On pourrait dire en effet, en renversant notre définition, que l'éducation est ce qui, toutes choses égales d'ailleurs, distingue un individu A d'un individu B, et nous ne croyons pas que ce soit là un paradoxe. Il est en effet, aussi difficile de trouver deux individus qui aient rigoureusement le même tempérament, ou qui aient reçu rigoureusement la même éducation. Qu'on nous permette une comparaison : deux blocs de marbre ne sont jamais absolument identiques ; le sculpteur augmente encore leur différence en faisant de l'un Hercule et de l'autre Vénus ; de même, l'éducation peut augmenter encore les différences qui existent entre les tempéraments. On peut objecter à cela que l'éducation tend à développer toujours les mêmes bonnes tendances et à éliminer les mauvaises, puisqu'elle se propose le même but : l'amélioration de l'humanité, et ainsi, au contraire, à niveler les individus. Ce serait, pour reprendre notre comparaison, le cas du sculpteur qui prendrait des blocs de marbre différents pour faire des statuettes en série, représentant toutes la même chose. Mais à cela on peut répondre que les éducateurs eux-mêmes sont trop variés, et les milieux trop divers pour qu'il puisse y avoir des

---

contact amène toujours un échange d'idées favorable et attache davantage les parents à l'école. Et ce qui le prouve, c'est de voir tous les anciens élèves, à leur tour, venir nous confier leurs petits, en nous disant : nous avons été si heureux à l'Ermitage, que nous voulons que nos enfants aient aussi cette joie. » (M<sup>lle</sup> HAMAIDE, *La Méthode Decroly*, p. 233).

Mais ce n'est pas suffisant. Il faudrait pouvoir combattre avec une énergie constante l'alcoolisme, la syphilis, la tuberculose, pouvoir améliorer le sort de ceux qui souffrent, se pencher avec compassion — sans orgueil — sur l'humanité souffrante. C'est le rôle des assistantes sociales. Puisse leur œuvre prendre un essor toujours plus grand !

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, § 1.

« éducations en série ». De même, si l'on admet avec LOCKE que toutes nos idées et connaissances nous viennent du monde extérieur, il est évident que les impressions jouent un grand rôle dans la formation d'un individu. Et il est difficile de donner à tous les mêmes impressions, encore qu'on puisse en susciter volontairement. « Les moindres et les plus insensibles impressions que nous prenons dans notre tendre enfance, » écrit LOCKE, « ont des conséquences très importantes et de longue durée. Il en est de ces premières impressions comme d'une rivière dont on peut, sans beaucoup de peine, détourner l'eau en divers canaux, par des routes tout à fait contraires ; de sorte que par la direction insensible que l'eau reçoit au commencement de sa source, elle prend différents cours, et arrive, enfin, dans des lieux fort éloignés les uns des autres. C'est, je pense, avec la même facilité qu'on peut tourner l'esprit des enfants du côté qu'on veut. » (1)

De même que la source est le point de départ de l'ingénieur, le tempérament est la donnée du problème posé à l'éducateur, qui devra en chercher la solution la plus élégante. Mais puisque les individus sont différents, il semble normal que l'éducation accentue ces différences, tout en essayant d'améliorer la moyenne.

L'homme étant avant tout fait pour vivre en société, le but de l'éducation sera de rendre l'enfant apte à la vie sociale. Quelle sera la meilleure manière d'y parvenir, c'est ce que nous avons l'intention d'étudier dans ce chapitre et le suivant.

Deux formes d'éductions étaient possibles à l'époque de LOCKE : l'éducation collective, à l'école, ou l'éducation individuelle sous la surveillance des parents et d'un gouverneur.

Nous avons vu dans le chapitre consacré à sa biographie, les motifs que LOCKE pouvait avoir de critiquer l'enseignement collectif dans les écoles. Non seulement cet enseignement était stérile, en quelque sorte figé, mort, mais aussi dans une classe surpeuplée, le professeur ne pouvait avoir égard au tempérament de chacun, et nous savons que c'était là, une préoccupation chère à notre pédagogie. D'autre part, guidés par des maîtres ignorants, dénués souvent de bonnes manières, pédants, imbus de ce qu'ils croyaient être leur supériorité, despotes de droit divin, les enfants, ne pouvaient acquérir ces qualités d'êtres sociaux, encore moins celles d'hommes

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, § 1.

du monde, qui sont pourtant plus importantes, à l'avis de LOCKE, que celles de latiniste distingué.

D'ailleurs LOCKE est impartial. Il ne méconnaît pas la difficulté de la tâche qui incombe aux maîtres. « Il serait fort injuste de s'en prendre à eux, » écrit-il, « car il y a une grande différence entre la conduite de deux ou trois enfants dans une seule maison, et être chargé de celle de soixante ou quatre-vingts enfants logés en différents endroits... Un maître a beau être soigneux et habile, il est impossible qu'il ait cinquante ou cent écoliers sous les yeux qu'autant de temps qu'ils sont ensemble dans l'école ; et l'on ne peut attendre de lui qu'il les instruisse successivement à autre chose qu'à comprendre ce qu'ils lisent... Et supposé qu'il eut le temps d'étudier et de corriger les mauvaises inclinations de chacun d'eux en particulier, toute sa peine ne produirait dans le fond aucun fruit, par la raison que durant la meilleure partie des vingt-quatre heures du jour, il serait obligé d'abandonner l'enfant à lui-même ou à la contagion des exemples de ses camarades. » (1) C'est, en somme, plus le contact d'enfants de toute sorte, que LOCKE redoute pour son pupille, que l'insuffisance du maître. LOCKE n'a en effet, qu'une piètre opinion des camarades que son élève pourrait trouver à l'école. Il les dépeint comme une troupe d'enfants mal élevés, qui joignent le vice à l'insolence. Or, ce ne sont pas là les qualités d'un honnête homme, « et si l'on prend la peine de considérer combien l'art de vivre et de conduire les affaires dans ce monde, comme doit faire un homme de bon sens, est diamétralement opposé à l'impudence, à la friponnerie et aux manières insolentes et hardies qu'on apprend dans les écoles, on conviendra, sans doute, que les défauts d'une éducation domestique, valent infiniment mieux, que toutes ces belles acquisitions, et l'on se fera une affaire de préserver chez soi, l'innocence et la modestie de son fils, comme des qualités plus approchantes de celles qui contribuent à rendre un homme habile et utile à sa patrie. » (2) Ici comme partout ailleurs, on voit que le problème essentiel pour LOCKE est la santé morale de l'enfant.

LOCKE préfère donc faire élever les enfants dans la maison de leurs pères, et sous la surveillance d'un bon gouverneur. Il ne croit pas les rendre moins aptes à la vie sociale, en les tenant à l'écart de

---

(1) LOCKE, *Pensées l'Education*, chap. VII, § 72.

(2) *Ibid.*, chap. VII, § 72.

la société. Ce sera la tâche du gouverneur, lourde tâche, d'enseigner la vie à l'enfant.

Comme si la vie pouvait s'apprendre, diront certains. M<sup>me</sup> MONTESSORI, dans son livre si attachant (1), défendant la cause des maisons des Petits, où règne la liberté, assure fort justement, qu'il est inutile « de préparer l'enfant à la vie » car la vie est faite d'imprévu. Mais il ne s'agit pas d'apprendre la vie, dans ce sens étroit. LOCKE ne conçoit pas cet enseignement comme un manuel de conversation pour étrangers ; ce qu'il faut savoir dire à la gare, au théâtre, au restaurant... Enseigner la vie, c'est non pas apprendre la manière de réagir dans telle ou telle circonstance, mais faire un homme de bien, capable, justement, parce qu'il est un homme de bien, de réagir convenablement, dans toutes les circonstances, même les plus inattendues.

La valeur de l'éducation individuelle, sera en définitive, en fonction de la valeur du précepteur. Nous sommes persuadés que les heureux qui ont eu, pour guider leurs premiers pas dans l'existence, un homme tel que LOCKE, n'ont eu qu'à se louer, leur vie durant, de la méthode d'éducation individuelle. Mais ces élus sont fort rares.

Sachant l'importance du rôle que LOCKE attribue à l'éducation, nous pouvons supposer qu'il conseillera aux parents de ne rien négliger pour trouver un bon gouverneur. Contrairement à ROUSSEAU, qui ne veut pas que le précepteur de l'Emile soit payé sous prétexte que ce ne serait alors qu'une espèce de domestique, LOCKE estime que les parents ne doivent reculer devant aucune dépense pour se procurer un gouverneur vraiment à la hauteur de sa tâche.

« Quant à la dépense que vous ferez pour cela », écrit-il (2), « vous ne sauriez, ce me semble, employer de l'argent pour vos enfants d'une manière plus avantageuse ; et si vous dépensez à cela plus qu'on a accoutumé de faire, cette dépense ne doit pas vous paraître trop forte : un père qui, à quelque prix que ce soit, procure à son enfant un cœur droit, pénétré de bons principes, enclin à toutes les choses vertueuses et utiles, un esprit plein de politesse et d'une véritable civilité, lui assure une meilleure acquisition, que s'il ajoutait

---

(1) MONTESSORI, *Pédagogie scientifique*, vol. I. Préface de Paul LAPIE, p. XXIII.

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. IX, § 93.

de nouvelles terres aux fonds qu'il doit lui laisser en héritage. » Et plus loin : « Voulez-vous faire voir que vous avez une véritable tendresse pour vos enfants, mettez tout en usage, pour leur perfectionner le cœur et l'esprit. Quoique vous diminuiez par là l'héritage que vous leur destinez vous ne sauriez donner une plus belle preuve de l'affection que vous avez pour eux. » (1)

Voilà encore une preuve que LOCKE ne destine son livre qu'à la classe riche. « N'aimeriez-vous pas mieux que votre enfant ressemble à certaines personnes qu'il y a dans le monde, et n'eût que 500 livres de rente, que s'il en avait 5.000 et qu'il ressemblât à d'autres que vous connaissez ? » Quand on songe qu'en 1939, un ingénieur gagnait 350 livres par an, on ne peut pas s'empêcher de penser qu'en 1693, 500 livres de rente étaient une assez grosse somme.

D'ailleurs, l'idée de l'éducation individuelle est une conséquence des théories sociales de LOCKE. Evidemment, il se penchait avec compassion sur la misère du peuple et des petites gens. En 1697, il adressait même au gouvernement anglais un remarquable rapport sur la nécessité d'organiser des « Working houses » maisons de travail. (1) pour les enfants pauvres. Tous les enfants âgés de plus de trois ans et de moins de quatorze ans devaient être réunis dans des asiles où ils trouveraient travail, soins et nourriture. Mais que cherchait LOCKE ? Etait-ce véritablement l'instruction pour tous ? Non. Il songeait, en écrivant ce rapport, à combattre le paupérisme et l'immoralité. Il voulait remédier à la paresse et au vagabondage des enfants, alléger la surveillance de la mère, absorbée par son travail. Il voulait aussi former, par des habitudes d'ordre et de discipline, des ouvriers laborieux, des hommes sobres. Ce n'est donc pas le pédagogue qu'il faut chercher ici, mais le sociologue, si l'on peut dire. Il le montre bien d'ailleurs lorsqu'il explique qu'à son avis, l'éducation d'un prince ne doit pas être la même que celle d'un gentilhomme et, à plus forte raison, que celle d'un ouvrier. « Puisqu'on n'exige pas autant de ces derniers, on ne doit pas leur donner autant. » Mais revenons à notre jeune homme de bonne maison.

Admettant en principe, qu'un bon père n'hésitera devant aucun sacrifice pour procurer un excellent précepteur à son enfant, LOCKE avoue que la grande difficulté est justement de trouver une personne

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. IX, § 93.

capable de s'acquitter d'un tel emploi. Quel sera donc l'homme que LOCKE jugera digne de remplir les fonctions de gouverneur ?

On attend généralement de lui qu'il soit savant... et sobre ! (1) Mais LOCKE trouve cela nettement insuffisant.

On se souviendra que LOCKE ne met pas le savoir au premier plan. Pouvoir lire et écrire, « avoir de l'érudition, tout cela est nécessaire j'en conviens, mais ce n'est pourtant pas là ce qui importe le plus ; en effet, ne conviendrez-vous pas avec moi, qu'il faudrait être tout à fait déraisonnable pour ne pas estimer infiniment plus un homme vertueux ou habile dans les affaires de la vie qu'un homme simplement savant. » (2) Il ne faut donc pas, lorsqu'on cherche un gouverneur, examiner uniquement s'il sait bien le latin et toutes les finesses de la logique, mais il faut surtout s'attacher à ses qualités morales.

Comme ce ne sont point les belles phrases qui habitueront l'enfant à se bien conduire, et qu'il a surtout besoin d'avoir toujours un bon exemple sous les yeux, le gouverneur devra être un homme vertueux. Or, la première des vertus est la politesse. Non pas cette politesse qui consiste à savoir tourner un compliment, à ôter son chapeau de bonne grâce — celle-là le maître à danser peut l'enseigner, — mais la politesse qui reflète la bonté, la douceur, la bienveillance. « La politesse est une grâce, une bienfaisance qui accompagne les regards, la voix, la parole, les gestes, tout le maintien d'une personne, qui nous rendent agréable en compagnie... C'est pour ainsi dire, un langage par lequel on exprime les sentiments de civilité et d'honnêteté qu'on a dans le cœur. » (3) De même qu'un diamant brut ne peut servir d'ornement, mais doit être poli et « mis en œuvre, » l'homme a besoin de la politesse, pour mettre ses bonnes qualités en valeur et « quiconque veut être goûté doit joindre à un mérite solide, des manières agréables. » (4)

Le gouverneur doit encore connaître à fond le monde et ses dangers, les hommes et leurs défauts, la société et ses tentations.

Afin de pouvoir enseigner à son pupille à discerner ce qui est caché

---

(1) COSTE remarque que cette qualité compte pour beaucoup en Angleterre, et que l'on ne manque guère de faire rentrer la sobriété dans le caractère d'un homme de bonne naissance dont on veut donner une idée considérable (*Pensées sur l'Education*, p. 183, édition Thurot, note 1).

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXIII, § 150.

(3) LOCKE, *Ibid.*, chap. XXII, § 146.

(4) LOCKE, *Ibid.*, chap. IX, § 96.

sous de fausses apparences, il devra lui-même savoir observer ceux à qui il a à faire, sans être trop soupçonneux ni trop crédule : il devra juger sainement les hommes afin de pouvoir les dépeindre ensuite sous leur vrai jour, ni trop sombre, ni trop brillant. « J'avoue, » écrit LOCKE, « que comme c'est à connaître les hommes que consiste la plus grande partie de notre sagesse, cette connaissance ne saurait être l'effet de quelques pensées superficielles, ou d'une grande lecture, mais plutôt le fruit de l'expérience et des observations réitérées d'un homme qui a vécu dans le monde les yeux ouverts, et qui est rompu au commerce de toute sorte de personnes. » (1)

Il est évident que, pour posséder à fond la science des hommes, le gouverneur que réclame LOCKE ne devra pas être un jeune homme, mais plutôt un homme d'âge mûr. Pour être bon gouverneur il faut connaître et comprendre les enfants, c'est-à-dire les aimer, et LOCKE exige du gouverneur une tendresse de père, une grande autorité jointe à une grande douceur. (2) « C'est des principes de justice, de générosité et de tempérance, joints à un esprit perfectionné par la réflexion et l'amour du travail, qui font un honnête homme. »

Cela ne veut pas dire que le gouverneur doive être un ignorant. Le goût modéré de LOCKE ne prête pas à des interprétations aussi exagérées. La preuve en est le programme assez vaste qu'il veut voir parcourir à son élève.

Dès que l'enfant sait lire et écrire, il faut lui apprendre à dessiner. Il est curieux de voir LOCKE attribuer cette place à la peinture. Mais c'est qu'il lui reconnaît une valeur utilitaire : la peinture « est d'une grande utilité à un gentilhomme, et surtout s'il voyage, »

---

(1) *Ibid.*, chap. IX, § 97.

(2) LOCKE fait d'ailleurs une remarque très juste : si vous voulez que l'enfant ait de l'estime pour son gouverneur et lui obéisse, ne vous montrez pas méprisant, traitez le gouverneur d'égal à égal « car vous ne devez pas attendre que votre fils ait aucun égard pour un homme qu'il voit mépriser dans la famille ou de vous ou de sa mère, ou de quelque autre personne. Si vous le croyez digne de mépris, vous avez fait un mauvais choix ; et pour peu que vous paraissiez le mépriser il n'y a pas grande apparence qu'il évite d'être traité de la même manière par votre fils, et dès lors ce précepteur a beau avoir du mérite, et des qualités qui le rendent propre à l'emploi dont il est chargé, tout cela est perdu pour votre enfant, et ne saurait lui être d'aucun usage dans la suite. » LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. VIII, § 91.

écrit-il (1), « car par le moyen de la peinture, on peut souvent représenter un peu de traits rassemblés avec art, ce qu'on ne saurait exprimer et rendre intelligible par un assez long discours. » Il considère donc le dessin comme une espèce de sténographie, (dont il parle d'ailleurs au paragraphe suivant : de l'art d'écrire par abréviation) et ne conseille pas de pousser l'enfant en cette voie si son génie propre ne l'y engage pas de lui-même. Ce serait une perte de temps.

Une fois ces éléments acquis, l'enfant doit être exercé dans sa langue maternelle, d'abord par des lectures, puis, par des exercices de composition sur des sujets familiers. LOCKE critique énergiquement la sotte habitude de donner aux enfants des sujets de dissertation qui ne présentent pour eux aucun intérêt, et sont bien au-dessus des connaissances qu'ils peuvent avoir. « Le pauvre enfant qui n'a aucune connaissance des choses dont il doit parler (ce qui ne s'acquière qu'avec le temps et à force de réflexion) est obligé de mettre son esprit à la torture pour trouver quelque chose à dire sur un sujet qui lui est entièrement inconnu, en quoi les maîtres traitent les enfants d'une manière à peu près aussi tyrannique que PHARAON traita les Israélites, en leur ordonnant, pour ainsi dire, de faire des briques avant que d'avoir des matériaux. » (2)

Quand l'enfant sera maître de sa langue, ou même pendant qu'il s'en rend maître, on lui apprendra une langue vivante : le français, conseille LOCKE. Puis viendra le latin, qu'on apprendra par la conversation. Et LOCKE « ne saurait s'empêcher » de citer LA BRUYÈRE (3) : « L'on ne peut guère charger l'enfance de la connaissance de trop de langues ; et il me semble que l'on devrait mettre toute son application à l'en instruire. Elles sont utiles à toutes les conditions des hommes ; et elles leur ouvrent également l'entrée ou à une profonde, ou à une facile et agréable érudition. Si l'on remet cette étude si pénible à un âge un peu plus avancé, et qu'on appelle la jeunesse, ou l'on a pas la force de l'embrasser par choix, ou l'on n'a pas celle de persévérer ; et si l'on y persévère, c'est consumer à la recherche des langues le même temps qui est consacré à l'usage que l'on en doit faire ; c'est borner à la science des mots un âge

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXIII, § 164.

(2) LOCKE, *Ibid.*, chap. XXIII, § 176.

(3) LA BRUYÈRE, *Les Caractères*, chap. XIV, De quelques usages.

qui veut déjà aller plus loin, et qui demande des choses ; c'est au moins avoir perdu les premières et les plus belles années de sa vie. »

Quant au grec, LOCKE le proscriit résolument, non qu'il méconnaisse la beauté d'une langue dont les chefs-d'œuvre sont, dit-il, la source originelle de notre littérature et de notre science, mais il en réserve la connaissance aux érudits, aux savants de profession, et il l'exclut de l'enseignement secondaire, destiné selon lui, à des buts intéressant la vie d'une façon plus directe : c'est-à-dire la géographie, l'arithmétique « qui est d'un usage si général dans toutes les affaires de la vie qu'il n'y a presque rien que l'on puisse faire sans son secours. » (1) Ce sont encore l'astronomie, la géométrie, la chronologie et l'histoire, « la plus agréable et la plus instructive des études », (2) lorsqu'elle est intelligemment menée.

Ce sont enfin le droit, la législation usuelle, la philosophie naturelle, c'est-à-dire les sciences physiques, et, pour couronner le tout, un métier manuel, et la tenue des livres de compte, comme nous l'avons déjà dit.

Pour pouvoir enseigner tout cela, et mieux encore pour pouvoir donner à l'enfant le goût, la curiosité d'acquérir des connaissances nouvelles, il faut que le gouverneur en sache assez long sur toutes ces questions.

Mais, répétons-le, malgré toutes les précisions que LOCKE donne sur les matières à enseigner, et sur la façon de le faire, l'instruction reste pour lui au second plan. Il importe plus, suivant le mot de MONTAIGNE, d'avoir la tête bien faite que la tête bien pleine, et les livres fourniront toujours assez de lumières à un gouverneur qui serait un homme d'esprit et d'âge mûrs, pour lui permettre de « marcher devant un jeune novice, et de lui tracer le chemin. Mais personne ne peut apprendre à un autre à connaître le monde, ni lui donner des manières polies, s'il n'y a en lui ni politesse ni connaissances du monde. » (3)

Mais il ne suffit pas que le gouverneur soit un honnête homme qui s'acquitte de sa tâche avec exactitude et compréhension. Dieu, qui a bien fait les choses, a créé un lien de chair et de sang entre les parents et les enfants. Il ne faut donc pas soustraire l'enfant à

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXIII, § 184.

(2) *Ibid.*, chap. XXIII, § 189.

(3) LOCKE, *Ibid.*, chap. IX, § 97.

la chaude atmosphère familiale. Les qualités que LOCKE exige des parents ne sont pas moins rares que celles qu'il cherche dans un gouverneur. Il sait que les parents sont portés à aimer leurs enfants et à être aveuglés par cet amour. (1) Il ne veut pas que l'éducation domestique soit une éducation « en serre chaude. » (2) Il ne veut pas qu'on transforme les enfants en poupées, en singes savants. Il ne veut pas que ce soient des êtres délicats, infatués d'eux-mêmes. Il blâme la faiblesse des parents qui craignent « de gêner, de contrecarrer ces petites créatures, » et, qui, s'imaginant qu'on peut avoir de l'indulgence pour les « petites irrégularités » des enfants (puisqu'ils ne sont pas capables de tomber dans de grands vices), leur permettant de se divertir « à ces jolis traits de malice, qui selon eux, sied bien à cet âge innocent, » (3) et oublient que si les petites sottises des enfants sont peu de chose, « ce n'est pas peu de chose que la coutume. » (4)

D'ailleurs il ne faut pas tomber dans le travers opposé, qui serait de montrer trop de sévérité à l'égard des enfants. Il ne faut pas que le père se montre toujours avec un air d'autorité et une mine austère, « comme si ces pères n'eussent dû recevoir aucune douceur ou aucun contentement de la part de ce qu'ils aimaient le plus au monde, qu'après qu'il leur aurait été enlevé par la mort. » (5)

LOCKE conseille la familiarité entre parents et enfants. Mais cette familiarité ne doit venir que peu à peu. Dans les premières années de sa vie, l'enfant ne sait pas mettre de bornes à la liberté qu'on lui accorde ; plus tard, il ne veut plus en reconnaître et il devient d'abord un petit tyran familial, (6) puis un homme détestable. Il faut au contraire que, dès son jeune âge, l'enfant considère ses parents comme des seigneurs absolus. Cependant, il ne doit pas

---

(1) « La première action de ma vie fut d'empoigner mon nez à deux mains : ma mère vit cela, et m'appela un génie : mon père pleura de joie. »

(Edgar POE).

(2) KANT écrit très justement (*Traité de Pédagogie*, p. 41) : « Il ne lui sert de rien d'être ménagé pendant sa jeunesse par une tendresse maternelle exagérée, car, plus tard, il n'en rencontrera que plus d'obstacles de toutes parts et il recevra partout des échecs lorsqu'il s'engagera dans les affaires du monde. »

(3) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. II, § 35.

(4) *Ibid.*, chap. II, § 35.

(5) *Ibid.*, chap. X, § 99.

(6) Voir STECKEL, *Lettres à une mère*.

y avoir de crainte, mais du respect, pas d'esclavage, mais une obéissance librement consentie.-Pour obtenir ce résultat, les parents doivent se familiariser avec leurs enfants, dans la mesure où leur âge, leur discrétion et leur bonne conduite le permettent. Il faut que les liens entre parents et enfants soient ceux de l'amitié, et il ne faut pas oublier que l'amitié est toujours à base de confiance et d'estime réciproque. Or, si vous voulez qu'un enfant vous ouvre son cœur, il faut que vous soyez le premier à vous ouvrir à lui, afin de gagner par là sa confiance.

Aux conseils qu'ils doivent donner, les parents ne doivent joindre aucune marque d'autorité ni de commandement, car ce serait porter atteinte à la liberté des enfants, et cela les porterait sûrement à ne plus demander d'avis à personne, et à être dissimulés. « Il vaut mieux que l'enfant soit plus touché par la crainte d'offenser en vous un bon ami, que de perdre quelque part à l'héritage que vous lui devez laisser. (1) » Donc, toujours de la douceur, toujours de la raison.

Si les enfants sont accoutumés dès leur jeune âge à l'obéissance et à la soumission par la conduite ferme des parents, « avant qu'ils puissent se ressouvenir du temps où on leur a imposé cette nécessité, » ils n'essayeront jamais de s'opposer à ce qu'on leur demande. Au demeurant, si l'enfant a commis une faute grave qui mérite une punition, il la recevra de la main de son père.

Le problème des sanctions est trop important, pour que nous négligions de nous y arrêter un moment.

« Bien loin de conseiller qu'on traite durement les enfants, je suis fort porté à croire qu'en fait d'éducation, les châtiments rudes ne sauraient produire que fort peu de bien, et qu'ils causent, au contraire, beaucoup de mal ; et je suis persuadé qu'à tout prendre, on trouvera que les enfants qui ont été fort châtiés, deviennent rarement gens de bien. » (2) Et LOCKE donne quatre raisons pour ne pas battre les enfants :

1<sup>o</sup> « Ces sortes de châtiments ne contribuent point du tout à nous faire vaincre l'inclination naturelle que nous avons à goûter les plaisirs du corps qui nous frappent par leur charme présent, et à éviter la peine à quelque prix que ce soit, mais plutôt nous

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. X, § 100.

(2) LOCKE, *Ibid.*, chap. III, § 44.

y encouragent et confirment ainsi en nous les principes de toutes sortes d'actions méchantes et vicieuses. » (1) Apprendre ses leçons par crainte d'être battu, quel beau travail, vraiment, et LOCKE estime que nulle vertu ne peut être à base de crainte et de dissimulation.

2<sup>o</sup> Les châtimens trop sévères et trop fréquents ne peuvent que dégoûter les enfans des choses mêmes que l'on voudrait leur faire aimer. « Il ne faut pas trouver cela fort étrange, puisque des hommes faits, ne sauraient obtenir d'eux de prendre de l'inclination pour aucune chose par ces sortes de voies : car où est l'homme qui ne se dégoûtât de quelque innocent plaisir qui lui serait indifférent en lui-même, si l'on prétendait le lui faire aimer en lui donnant des soufflets, ou en le chargeant d'injures, toutes les fois qu'il n'aurait aucune envie de goûter ce plaisir, ou bien en le maltraitant ainsi sans relâche à cause de certaines circonstances qui se trouveraient dans la manière dont il le goûterait ? » (2)

3<sup>o</sup> La troisième raison est que les châtimens serviles rendent le tempérament servile, lui aussi : l'enfant se soumet, prend l'habitude de se soumettre, de dissimuler, et ne s'abandonnera à son inclination naturelle, d'autant plus violente qu'elle aura été plus longtemps comprimée, que lorsqu'il sera sûr que son action restera inconnue des parents ou du maître.

Enfin, quatrième raison « si la sévérité, portée au plus haut point prévaut sur le naturel d'un enfant, et le guérit de ses dérèglements présents, c'est souvent en causant un mal bien plus grand et dangereux qui est de lui abrutir l'esprit, de sorte que par là, d'un jeune étourdi vous en faites un sot, et un lourdaud, qui, avec sa modération acquise par art, plaira tout au plus à quelques sottes gens qui louent les enfans pesants et stupides, parce qu'ils ne font pas de bruit, et qu'ils ne leur donnent aucune peine. » (3)

Il arrive pourtant bien souvent, que « de jeunes étourdis, pleins de feu et d'esprit, font ensuite de fort honnêtes gens, et deviennent de grands hommes (4) : mais ces âmes faibles, lâches et timides,

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. III, § 49.

(2) *Ibid.*, chap. III, § 50.

(3) LOCKE, *Ibid.*, chap. III, § 52.

(4) *Ibid.*, chap. III, § 47.

ces esprits bas et rampants, résultat du fouet, ne s'élèvent qu'avec peine et s'avancent rarement. (1)

D'ailleurs à quoi servirait de punir les enfants trop fréquemment ou de les gronder avec trop de passion ? A rien, répond LOCKE parce que « rien n'est plus propre à diminuer l'autorité des parents et le respect que les enfants ont pour eux ; car vous devez savoir, et je vous prie de vous en bien souvenir, que les enfants démêlent bientôt la différence qu'il y a entre la passion et la raison. » (2) Et si, même douces, les réprimandes sont trop fréquentes, elles perdent de leur efficacité, car l'enfant s'y habitue, et n'y prend plus garde. Douces, elles doivent l'être, puisque « un regard ou un signe doit suffire pour les corriger lorsqu'ils font mal. Ou si quelquefois on est obligé de se servir de paroles pour les reprendre, il faut le faire, d'une manière grave, douce et modérée, en faisant voir ce qu'il y a de déréglé ou de malséant dans la faute, plutôt que de censurer rudement l'enfant de ce qu'il l'a commise ce qui l'empêche de s'assurer si vous n'en voulez pas plus à sa personne qu'à l'action qu'il vient de faire. » (3) Ces paroles, que le père ou le gouverneur adressent à l'enfant, doivent marquer d'ailleurs moins le blâme que l'étonnement éprouvé devant la possibilité même de la faute. Elles ne devront être prononcées que seul à seul, car si le père réprimande l'enfant en public « l'enfant croira sa réputation flétrie,

---

(1) Naturellement des remarques du même ordre sont valables pour la question des récompenses et des louanges : « Il faut éviter avec autant de soins de cajoler les enfants, en leur donnant, sous l'idée de récompense certaines choses qui leur plaisent, pour les engager à s'acquitter de leurs devoirs : car celui qui donne à son enfant des pommes, des dragées ou quelque autre chose de cette nature qu'il aime beaucoup afin de l'obliger d'apprendre sa leçon, ne fait qu'autoriser par là l'amour qu'il a pour le plaisir, entretenir en lui cette dangereuse inclination qu'il devrait tâcher, par toutes sortes de moyens, de mortifier, d'étouffer entièrement. C'est en vain que vous espérez obliger votre enfant à vaincre cette passion si d'un côté vous vous engagez à le dédommager de la contrainte que vous imposez à son inclination, en lui proposant, de l'autre, de nouveaux objets capables de le satisfaire. » (LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. IV, § 53) Car à ce moment là ce n'est plus la vertu que l'enfant aime, mais la récompense, pour elle-même. Or, n'oublions pas qu'il s'agit de faire un homme vertueux, et non, un être livré au déchaînement des passions.

(2) LOCKE, *Ibid.*, chap. VIII, § 79.

(3) LOCKE, *Ibid.*, chap. VIII, § 79.

et se souciera moins de la conserver à d'autres égards dans la bonne opinion des hommes. » (1)

Cependant, si l'enfant fait preuve d'obstination, on ne peut se contenter de ces mesures et il faudra se résoudre à le battre. LOCKE conseille de charger un domestique de ce soin, « car il vaut mieux que la douleur qu'un enfant doit souffrir vienne plus directement de la main d'une autre personne que de celle de ses parents. » (2) Mais il faut que les parents soient présents à l'exécution, afin que l'enfant ne l'oublie jamais. Est-il besoin d'exprimer notre conviction qu'il n'est jamais utile d'en arriver là, et que si l'on ne vient pas à bout d'un enfant, il faut toujours en chercher la cause, même, et surtout, si cette cause est d'ordre pathologique. (3)

Une dernière remarque : quel est le sentiment que LOCKE choisit pour principe de toute discipline morale. C'est l'honneur. Voici ce qu'écrit COMPAYRE à ce sujet (4) : « LOCKE fait appel dès le début au sentiment de l'honneur et à la crainte de la honte, c'est-à-dire à des émotions qui, je le crains, par leur noblesse même, sont un peu au-dessus des facultés de l'enfant. L'honneur, qui n'est, à vrai dire, qu'un autre mot pour dire le devoir et comme la traduction mondaine de la vertu, l'honneur peut être assurément le guide d'une conscience adulte et déjà formée. Mais n'est-il pas chimérique d'espérer que l'enfant, dès ses premières années sera sensible à l'estime et au mépris de ceux qui l'entourent. S'il était possible d'inspirer à l'enfant le souci de sa réputation, je reconnais avec LOCKE que l'on pourrait désormais « faire de lui tout ce qu'on

---

(1) *Ibid.*, chap. IV, § 64.

(2) LOCKE, *Ibid.*, chap. VIII, § 86.

(3) Il faut cependant rendre hommage à LOCKE d'avoir essayé de rompre avec l'usage des verges, si fortement enraciné en Angleterre. DEMOGEOT et MONTUCCI (*De l'enseignement secondaire en Angleterre*, p. 41) rapportent le récit d'un ancien élève du Collège de la Chartreuse : En 1818, le Principal du Collège de la Chartreuse, le Dr RUSSEL, « qui avait des idées à lui, voulut abolir le châtiment corporel et y substituer une amende. Tout le monde regimba contre cette innovation. Le fouet nous semblait très conciliable avec la dignité d'un gentleman, mais l'amende, fi donc ! L'Ecole se souleva au cri de : A bas l'amende ! Vive le fouet ! La révolte triompha et le fouet fut solennellement restauré. Alors nous en eûmes à cœur joie. Le lendemain du jour où l'amende fut abolie, nous trouvâmes en entrant en classe, une superbe forêt de verges, et les deux heures de la leçon furent consciencieusement employées à en faire usage. » En 1818 !

(4) COMPAYRE, *Histoire de la Pédagogie*, p. 164-165.

voudrait et lui apprendre toutes les formes de la vertu. » Mais la question est de savoir si l'on peut y réussir, et j'en doute, malgré les assurances de LOCKE. » En un sens, COMPAYRE a certainement raison. Mais n'y a-t-il pas moyen de faire comprendre à l'enfant ce qu'est l'honneur, et mieux que comprendre : le lui faire sentir. Nous en sommes persuadés. Et cela, en faisant appel à sa sensibilité même. C'est à tort, que COMPAYRE reproche à LOCKE de ne pas parler des sentiments d'affection et d'amour des parents. LOCKE y revient bien souvent, au contraire. La familiarité, l'amitié qu'il prêche entre parents et enfants n'en est-elle pas une preuve ? Et c'est en faisant aux enfants un point d'honneur de ne pas chagriner ceux qu'ils aiment, qu'on pourra leur apprendre à faire cas de leur réputation.

Mais si l'on veut que les enfants respectent leurs parents, et soient accessibles au sentiment de l'honneur, les parents à leur tour, doivent avoir beaucoup de respect pour leurs enfants, et se garder de faire devant eux ce qu'ils ne voudraient pas voir imiter. LOCKE raconte à ce sujet l'histoire de Caton, qui ne disait jamais un « mot sale » devant son fils, pas plus que s'il se fût trouvé devant « une vierge vestale. » Car il ne faut pas oublier que les paroles, « si touchantes soient-elles, ne peuvent jamais donner aux enfants de si fortes idées des vertus et des vices, que les actions des autres hommes. » (1)

« A vrai dire », écrit MAURIAC (2), « filles ou garçons, ce ne sont pas les préceptes que nous leur donnons qui risquent d'impressionner beaucoup les enfants. Ce qui compte ce n'est pas ce que nous leur disons, de temps en temps, et avec solennité, mais c'est ce que nous faisons. Nous élevons nos enfants, sans le savoir, et en vivant. Nous avons dans nos maisons ces appareils enregistreurs, qui ne laissent rien perdre. Ce qu'ils retiennent de l'ensemble de notre vie, c'est cela qui a le plus de pouvoir sur eux. Nos velléités de système, de programme, comptent pour bien peu, à côté de la puissance de l'exemple. »

Et LOCKE recommande bien de ne pas charger la mémoire des enfants d'une foule de préceptes qu'ils n'entendent point ou qu'ils oublient, mais de leur rendre la pratique de la vertu coutumière

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. VIII, § 85.

(2) MAURIAC, *L'Education des Filles*, p. 57.

par leurs actions, et par l'exemple. Il se plaint pourtant amèrement du fait que les adultes se chargent trop souvent eux-mêmes, d'enseigner les vices aux enfants, par leur conduite déréglée. « Peut-on nommer un vice, dont le goût ne soit communiqué aux enfants ou par leurs parents, ou par leur nourrice, un vice dont on ne jette les premières semences dans leur âme, dès qu'ils sont capables de les recevoir ? Je ne dis pas par les exemples qu'on leur met devant les yeux, qui cependant doivent contribuer à les encourager au mal. Ce que j'ai dessein de vous faire remarquer ici, c'est que ceux qui sont auprès des enfants leur enseignent directement le vice, et les éloignent actuellement du chemin de la vertu. (1) » Et malgré cela, LOCKE conseille l'éducation domestique : c'est qu'il pose en principe que tout cela ne peut pas exister dans la famille de ses amis, tous paragons de vertu, et d'autre part, parce que tous ces défauts sont encore plus à craindre à l'école qu'à la maison.

Cependant, LOCKE prévoit des objections contre l'éducation individuelle ou domestique. (2) En gardant l'enfant à la maison on le préservera peut-être de la contagion du vice, mais il sera aussi plus ignorant des choses de la vie. « Comme il sera accoutumé à voir les mêmes personnes et à se trouver dans les petites assemblées, il sera ou timide, ou affecté dans ses manières lorsqu'il viendra à paraître dans le monde. » (3) LOCKE répond à cela que l'assurance et la hardiesse que les enfants apprennent à l'école sont généralement mêlées de tant de « rusticité » et d'effronterie « qu'elles ne pourront jamais le servir dans le monde et qu'ils seront obligés d'oublier bien vite tous ces « petits tours d'adresse, qui n'ont rien-que de bas, de choquant, et d'indigne d'un cœur bien fait, » (4) et qu'ils devront y substituer des manières propres à un

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. VIII, § 85.

(2) Il serait plus juste, en effet, de l'appeler éducation domestique, car dans une famille il y a souvent un seul gouverneur pour plusieurs enfants. Et lorsqu'il n'y a qu'un seul enfant, les parents peuvent inviter un petit camarade, choisi par eux, pour tenir compagnie à leur fils dans ses jeux et dans son travail.

Pourtant on n'a pas tort d'appeler individuelle, l'éducation préchée par LOCKE, car elle s'oppose à l'éducation dans les classes surpeuplées, qui n'exclut cependant pas l'éducation domestique.

(3) LOCKE, *Ibid.*, chap. VII, § 72.

(4) LOCKE, *Ibid.*, chap. VII, § 72.

véritable honnête homme. D'ailleurs, il ne voit pas « qu'on trouve ou qu'on soupçonne en aucune manière que la retraite et la timidité où l'on élève les filles, les rendent moins habiles femmes, » (1) et il conseille aux hommes un peu de retenue car ni l'insolence ni la brutalité ne sont les marques du courage et de la fermeté.

D'autre part, même si l'éducation domestique devait rendre les enfants timides, ce ne serait pas un si grand mal, car on surmonte facilement la timidité, tandis que « le vice est un mal tout autrement opiniâtre et dangereux. » (2) S'il faut avoir soin de préserver les enfants d'une lâche timidité « qui souvent amolir le cœur de ceux que l'on a trop mignardé à la maison de leurs pères, » écrit-il plus loin (3), « c'est surtout en considération de la vertu, de crainte qu'un tempérament si souple ne soit trop susceptible d'impressions vicieuses et n'expose trop aisément les mœurs d'un jeune novice. » D'ailleurs ayant souvent entendu parler par son gouverneur des embûches du monde, ayant eu sous les yeux des exemples d'hommes « tombés dans quelque funeste précipice » à la suite de leurs déportements — car le gouverneur se fera un devoir de lui montrer de tels exemples — l'enfant ne risquera plus grand chose quand il fera son entrée dans la société.

L'éducation individuelle de LOCKE est peut-être un idéal. Dans le beau pays des rêves philosophiques, on trouvera peut-être des parents rigoureusement justes, qui ne gâteront pas leurs enfants, des domestiques qui ne leur apprendront pas de mauvaises manières, (et qui ne les habitueront pas aux liqueurs fortes), des gouverneurs qui auront tous la vocation pédagogique, et une société d'honnêtes gens. Mais nous vivons dans un pays et à une époque bien différente, où l'éducation individuelle n'est pas praticable. L'enseignement est devenu obligatoire pour tous ; les écoles se sont multipliées, où les parents, obligés de travailler toute la journée, peuvent confier leurs enfants à des maîtres qui ne sont pas toujours, il est vrai, à la hauteur de leur tâche.

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. VII, § 72.

(2) Nous ne sommes pas d'accord avec LOCKE sur ce point car on observe souvent des gens qui sont malheureux pour le reste de leur vie, parce qu'ils ont été trop timides dans leur enfance, et qu'ils n'ont jamais pu surmonter leur timidité.

(3) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. VII, § 72.

Cependant, l'école a du bon. L'enfant est fait pour vivre en société, tout comme l'homme. Et ce n'est pas une société d'adultes, qu'il lui faut, mais bien une société d'enfants. Nous ne partageons pas l'indignation de certains pédagogues devant l'importance que l'on attribue de plus en plus à l'autonomie de l'enfant. Nous nous inclinons devant ceux qui ont su organiser en Amérique des Homes dirigés entièrement par les enfants. Les petits y ont leurs tribunaux où ils jugent ceux d'entre eux qui auraient commis quelque faute ; les aînés se documentent, travaillent, lisent, afin de pouvoir instruire les plus jeunes. Le jeune administrateur, le jeune professeur, le jeune jardinier, ont enfin la satisfaction de remplir un véritable rôle social dans leur petite communauté. (1)

Evidemment, ces écoles-là sont bien différentes du Collège de Guyenne ou de Westminster school.

Voulant que l'on eût égard au tempérament de chaque enfant, LOCKE devait forcément arriver à l'idée d'éducation individuelle, puisqu'il semblait impossible d'exiger que le maître étudiât chacun de ses élèves séparément. Nous le répétons, il n'y avait que deux solutions possibles : l'éducation individuelle, c'est-à-dire l'éducation sur mesure, et l'enseignement à l'école, ou si l'on veut, l'enseignement de confection. Or, une troisième solution est venue s'imposer ; celle que CLAPARÈDE « appelle l'éducation sur mesure ». Ce serait, pour continuer notre parallèle, de « la confection d'art. »

En effet, la vie sociale actuelle, exige l'éducation dans les écoles. Cependant, on en est arrivé, dans ces dernières années surtout, et particulièrement depuis les remarquables travaux du D<sup>r</sup> DECROLY, à l'Ermitage (2), à étudier systématiquement les aptitudes et le caractère des enfants. On a pu créer une méthode de tests, permettant l'examen relativement rapide et exact de chaque enfant. (3)

---

(1) Rendons hommage ici, à l'ancien instituteur de Montreuil-l'Argilé, qui peut se flatter d'avoir toujours obtenu des résultats magnifiques (aucun élève refusé au certificat d'études, en cinquante-deux ans d'exercice !) en confiant aux enfants des responsabilités proportionnées à leurs aptitudes. Que ne sont-ils plus nombreux, les hommes de cette espèce !

(2) Voir M<sup>lle</sup> HAMAIDE, *Decroly et son œuvre*.

(3) Nous ne défendons pas ici la méthode des tests contre les innombrables attaques qu'elle a eu à subir, et subit encore. Tout en avouant qu'elle est loin d'être au point, nous ferons remarquer qu'elle facilite grandement la tâche du pédagogue. Cette méthode est encore malheureusement peu em-

Connaissant mieux l'enfant et ses capacités, s'étant aperçu que l'intérêt jouait un rôle immense dans l'éducation, on a essayé d'adapter l'enseignement aux besoins de l'enfance.

Avoir apprécié à sa juste valeur le rôle de l'enfance, c'était déjà faire un grand pas en avant. Et en apprenant à étudier le caractère propre de chaque enfant, ses appétits, ses goûts, en essayant, à l'école ou à la maison, d'adapter l'enseignement à chaque individu, on a trouvé le principe de l'éducation attrayante. Or, en prêchant, comme il l'a fait, l'étude du tempérament, LOCKE a fait faire un grand progrès vers l'école nouvelle.

Si sa méthode n'a plus de valeur au point de vue pratique, il ne faut pas cependant en oublier l'intérêt au point de vue historique. En fait, l'école sur mesure des pédagogues modernes n'est que l'éducation domestique de LOCKE, améliorée par des procédés d'observation scientifiques, et adaptée aux exigences sociales de notre époque.

Quand nous aurons montré que LOCKE fut le précurseur de l'éducation attrayante, nous espérons que l'on voudra bien partager entre lui et les pédagogues modernes la juste admiration que l'on réserve ordinairement à ces derniers.

---

ployée en France, mais partout où elle est en vigueur elle donne des résultats très intéressants, et féconds.



## CHAPITRE V

### ÉDUCATION ATTRAYANTE

---

Le vrai moyen d'enseigner le latin et le grec aux enfants, c'est de leur inspirer de l'inclination pour ce que vous voulez leur apprendre.

LOCKE, *Pensées sur l'Education*.

Remarquez un grand défaut des éducations ordinaires : on met tout le plaisir d'un côté, tout l'ennui de l'autre. Tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements ; tâchons donc de changer cet ordre ; rendons l'école agréable, cachons-la sous l'apparence de la liberté et du plaisir.

FÉNELON, *Education des Filles*.

L'enfant doit être emmailloté pour que ses jambes ne se tordent pas ; il faut lui couper le filet de la langue, pour qu'un jour il puisse parler ; il faut qu'il porte un béguin pour que ses oreilles restent bien adhérentes à la tête ; les bonnes mères doivent manipuler et remanipuler le petit nez du nourrisson, pour qu'il se développe long et profilé et ne reste pas trop rond et écrasé... (1) Voilà bien des violences faites au corps de l'enfant qui ne sont heureusement plus en pratique (2). La science a démontré qu'il importait de laisser faire la nature, le plus librement possible, et que plus l'enfant serait libre dans son développement, plus rapidement et plus parfaitement il atteindrait à ses formes et ses fonctions supérieures.

Mais si l'on a permis au corps de l'enfant de croître en toute liberté,

---

(1) M<sup>me</sup> MONTESSORI, *Pédagogie scientifique*, p. 3.

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*. Tout le chapitre 1.

si même on a compris la nécessité d'une hygiène psychique, il y a bien longtemps déjà, il a fallu attendre jusqu'à ces dernières années pour voir admettre le droit de l'enfant à la liberté et au respect. Et cependant, on savait que la vie spirituelle et la vie du corps allaient de pair. On savait que le pire supplice était le régime cellulaire ; dans la cellule le corps ne manque de rien, et, si l'homme était une plante, il y serait heureux. Mais le prisonnier devient fou et meurt, parce que « le vide de l'âme est mortel, même au dernier des criminels. » (1)

Qu'advierait-il de l'enfant si nous ne prenions pas en considération les besoins de sa vie intérieure ? Son corps est fragile, ses os sont en voie de formation, la délicate structure de son organisme a besoin, il est vrai, de nourriture et d'oxygène, mais sa fonction de vie, pour s'accomplir, a besoin de joie. Voilà ce qu'on oublie trop souvent. Voilà ce que LOCKE avait parfaitement vu, bien avant M<sup>me</sup> MONTESSORI, lorsqu'il écrivait que « le grand art de l'éducation consiste à faire aux enfants un sujet de divertissement et de plaisir de tous leurs devoirs. »

Or, l'on confond trop fréquemment éducation et travail, travail et contrainte. Le caractère propre du travail, c'est d'ennuyer, de tourmenter celui qui s'y livre. CLAPARÈDE nous apprend que le mot travail vient du latin *tripalium* : instrument de torture à trois pieux. Plus tard ce mot a signifié peine, tourment, puis activité pénible et douloureuse. Pour la plupart des écoliers et même des hommes il a conservé ce sens pessimiste. C'est « au Moyen Age, sous l'empire de croyances religieuses faussées, que commença une croisade contre tout ce qui pouvait procurer quelque joie à l'existence. On prescrivit les arts, la musique, la bonne chère et jusqu'aux bains et aux promenades (2). Le jeu des enfants fut compris, lui aussi, dans ce dangereux ostracisme, car on croyait que le mérite était lié nécessairement

---

(1) M<sup>me</sup> MONTESSORI, *Pédagogie scientifique*, p. 16.

(2) On a été amené, ces dernières années, à réviser les opinions généralement admises sur le Moyen Age, qui en faisaient une époque d'obscurantisme et de tristesse. Qu'il suffise de noter qu'en musique il a donné naissance à Perrotin le Grand, qu'il a été le temps où fleurirent les fabliaux et les soties... et que l'on éleva de nombreux thermes publics. Il faut aussi noter que l'éducation, étant réservée surtout aux futurs prêtres, ne pouvait être empreinte de beaucoup d'épicurisme, et qu'elle tendait à faire non des hommes du monde, mais des hommes de Dieu. Est-elle arrivée à ce résultat, ceci est un autre problème.

à la souffrance, et que, pour être utile, un devoir devait forcément être ennuyeux. » (1) Ecoles, collèges, lycées, étaient synonymes de prisons de l'enfance (2). Et ce qui domine encore le système scolaire actuel, c'est l'autoritarisme, l'intimidation, la coercition, la compression des penchants naturels, tant est vraie la remarque de Compayré que les psychologues ont beau préconiser des réformes, les institutions demeurent, fidèles esclaves de la routine.

Il a fallu une singulière transformation des pédagogues, pour arriver à leur faire admettre la possibilité d'une juxtaposition raisonnable du substantif « éducation » et de l'adjectif « attrayant ».

C'est, croyons-nous, l'évolution des théories du jeu (3) qui a mené à une révision des théories du travail, et, par conséquent, de l'éducation. Qu'on nous permette de faire brièvement l'historique de cet important problème.

L'opinion ancienne, et encore l'opinion vulgaire, fait du jeu un délassement, une récréation, qui permet de reposer l'organisme ou l'esprit fatigué. Mais pourquoi, demande CLAPARÈDE, la fatigue inviterait-elle au jeu plutôt qu'au repos, et d'ailleurs, ajoute-t-il, les petits enfants jouent dès leur levé, lorsqu'ils ne sont pas encore fatigués.

SCHILLER propose la théorie du superflu d'énergie ; chez l'enfant il y aurait surcroît de vie, ses forces, n'étant pas consumées par des occupations sérieuses, s'accumulent et cette énergie en excès se

---

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*.

(2) LOCKE affirmait ne « pouvoir penser sans émotion que pour former et polir l'esprit d'un jeune homme de bonne maison, il fallait le mettre au collège avec une troupe d'enfants et le faire travailler à coups de fouet, comme s'il devait faire ses classes en passant, pour ainsi dire, par les baguettes. »

Ailleurs il déplore qu'on condamne l'enfant pendant les huit ou dix plus belles années de sa vie « à un esclavage de galérien », à seule fin de lui apprendre une ou deux langues.

(3) Et aussi la remarque que le jeu de l'adulte avait la même valeur que le jeu de l'enfant. KANT écrit : « Il est vraiment singulier de voir comment des hommes raisonnables sont capables de rester assis et de mêler des cartes pendant des heures entières. Cela montre bien que les hommes ne cessent pas si aisément d'être enfants. Car en quoi ce jeu est-il supérieur au jeu de balle des enfants ? Il est vrai que les grandes personnes ne vont pas à cheval sur des bâtons, mais elles n'en ont pas moins d'autres dadas ». (*Traité de Pédagogie*, p. 81). Elle a beau être dite sous forme de plaisanterie, la remarque n'en est pas moins importante.

décharge comme elle peut en s'écoulant naturellement par des canaux que l'habitude a déjà créés au sein des centres nerveux (1). Mais ne voit-on pas que les enfants convalescents s'amuse dans leurs petits lits, dès que leurs forces commencent à revenir, et qu'elles ne peuvent encore être en excès ?

Puis, vient la théorie de STANLEY HALL. Le jeu est pour lui un exercice nécessaire à la disparition de certaines fonctions rudimentaires devenues inutiles. L'enfant les exercerait « comme le têtard fait mouvoir sa queue, pour la faire partir. » (2) C'est la théorie de l'atavisme, qui s'appuie sur la fameuse loi biogénétique de HÆCKEL (le développement de l'enfant est une brève récapitulation de l'évolution de la race).

La théorie de KARL GROOS est un grand pas en avant vers la conception moderne du jeu. Il a, en effet, compris le premier que, pour résoudre le problème du jeu, il fallait l'envisager du point de vue biologique, du point de vue « fonctionnel » dira CLAPARÈDE. GROOS a considéré le jeu comme un exercice de préparation à la vie sérieuse ; de même qu'il faut avoir fait beaucoup de gammes pour devenir un bon pianiste, il faut avoir été jeune pour devenir un bon adulte. (CHAMFORT disait bien : « Les jeunes filles font de la coquette-rie comme des gammes, pour s'exercer. »)

« Sans doute, chez les animaux inférieurs, écrit CLAPARÈDE, cette précaution est réduite à sa plus simple expression ; je ne crois pas que la petite huître ait besoin de jouer longtemps à l'huître pour devenir une huître accomplie. Mais, plus est élevé le rang qu'occupe l'animal dans la hiérarchie, plus l'apprentissage est long. Il faut avoir « lapiné » un certain temps pour devenir un lapin parfait ; il faut avoir « pouletté » pendant quelques mois pour devenir une bonne poule ou un bon coq... il faut aussi que nos enfants aient joué de longues années à l'homme et à la femme, pour devenir véritablement hommes et femmes. On peut donc dire, avec GROOS, que ce n'est pas parce que l'animal est jeune qu'il joue, mais qu'il a une jeunesse parce qu'il a besoin de jouer. » (3) Le point de vue biolo-

---

(1) SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique*.

(2) STANLEY HALL, Some social aspects of education. *Pedagogical Seminary*, 1902, p. 85.

(3) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, p. 434. Cependant il faut reconnaître que l'exercice préparatoire des instincts et des techniques psycho-physiologiques n'est pas la cause de tous les jeux, et il faut adjoindre à la théorie

gique de GROOS mène directement à la théorie fonctionnelle de CLAPARÈDE, pour lequel le jeu est un phénomène de dérivation par fiction ayant pour but « de permettre à l'individu de réaliser son moi, de déployer sa personnalité, de suivre momentanément la ligne de son plus grand intérêt dans les cas où il ne peut le faire en recourant aux activités sérieuses. » (1) C'est en assouvissant les besoins présents que le jeu prépare à l'avenir, et c'est très important, car cela explique pourquoi le jeu plaît tellement aux enfants. Le jeu est agréable justement parce qu'il répond à la satisfaction d'un besoin.

Du moment qu'on accordait à l'enfance un rôle de première nécessité dans le développement normal de l'individu (et c'est ce que LOCKE a fait, insuffisamment il est vrai, en prêchant l'observation des enfants), il semblait évident qu'une réforme des méthodes éducatives s'imposait, réforme qui devait tendre à mettre l'éducation et l'enseignement à la portée de l'enfant, de les mouler sur lui, au lieu de déformer son esprit, pour le faire entrer de force dans les cadres de l'éducation.

Mais nous ne croyons pas qu'il ait été nécessaire de mener les théories du jeu à la perfection que leur a donné CLAPARÈDE pour arriver à cette conclusion, et nous essaierons de montrer que la conception de LOCKE, si imparfaite soit-elle en comparaison des théories modernes, lui a tout de même permis d'affirmer la nécessité d'une éducation attrayante.

On peut diviser en deux groupes les idées de LOCKE sur le jeu :

1<sup>o</sup> Le jeu est un délassement : « Le divertissement consiste à accomplir quelque chose de facile ou tout au moins d'agréable, »

---

de GROOS, quelques théories qui la complètent. Conception du jeu comme stimulant de croissance (c'est la fonction qui crée l'organe). Conception de l'exercice complémentaire (Carr.) ; théorie de Konrad LANGE, qui fait du jeu un substitut de la réalité. Cette dernière est très proche de la théorie cathartique, ou purgative, d'après laquelle le jeu aurait pour fonction de canaliser certaines tendances nuisibles, et non pas de les supprimer. En se battant pour rire avec ses camarades, l'enfant n'éliminerait pas définitivement l'instinct de lutte, qu'il lui est nécessaire de posséder en cas de légitime défense, mais se déchargerait momentanément, et d'une façon inoffensive, des tendances agressives que cet instinct fait naître (Voir le délicieux petit livre de BOVER, *l'Instinct combatif*. Cette théorie a d'ailleurs de l'intérêt surtout pour les adultes).

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, p. 451.

écrit LOCKE, (1) « dans le but de rendre à l'esprit et au corps fatigués leurs forces et leur vigueur premières, et les rendre ainsi propres à un nouveau travail. » Cette conception est loin d'être stérile ; en effet, si le délassement n'explique pas le jeu, il n'en est pas moins vrai que le jeu délasse du travail. Nous ne croyons pas plus que LOCKE que l'enfant joue par paresse, pour éviter l'effort demandé par le travail. Le jeu lui aussi nécessite bien souvent un effort, et même l'individu fait effort dans le jeu, mieux que nulle part ailleurs : « lorsque nous travaillons, nous marchons, » écrit SEASHORE (2), « mais lorsque nous jouons, nous courrons. » Le jeu ne consiste pas à ne rien faire, « mais à dissiper son ennui par un changement d'occupation ; si l'on se figure qu'on ne saurait trouver du plaisir dans un travail rude et pénible, c'est qu'on oublie à combien de fatigues s'exposent les chasseurs qui se lèvent de bon matin, endurent le froid, le chaud, la faim ... » (3)

Ce n'est donc pas l'amour du farniente qui pousse l'enfant à jouer. « Le seul avantage que les enfants trouvent dans le jeu, c'est qu'ils s'y appliquent par un pur mouvement de leur liberté, et qu'ils y emploient de gaieté de cœur leurs peines dont vous pouvez remarquer qu'ils ne sont pas grands ménagers. » (4) Comme le fait si justement remarquer CLAPARÈDE, il ne s'agit pas de repos véritable, nécessité par la fatigue, mais de l'affranchissement de la contrainte du travail.

2° Le jeu est, en effet, une activité librement consentie : « Toutes les choses qui sont proposées sous l'idée du devoir », écrit LOCKE, (5) « deviennent aussitôt ennuyeuses et désagréables. Ordonnez à un enfant de frotter chaque jour son sabot durant un certain temps, soit qu'il en ait envie ou non : exigez cela de lui comme un devoir à quoi il soit obligé d'employer certaines heures du matin et de l'après-midi ; et vous verrez qu'il sera bientôt dégoûté de ce jeu, et de tout autre à de pareilles conditions. » (6)

---

(1) *Essai sur le Divertissement* Miscellaneous papers Lord King, t. I, p. 165. Nous donnerons la traduction de cet article en appendice.

(2) Cité par CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, p. 449.

(3) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. 25, § 213.

(4) *Ibid.*, chap. 8, § 76.

(5) *Ibid.*, chap. 8, § 75.

(6) On pourrait peut-être distinguer chez LOCKE un 3° groupe d'idées sur le jeu. Celui du jeu comme exercice supplémentaire. Suivant cette théorie, le jeu aurait pour fonction de déployer les tendances qui sommeillent chez les

En élaborant les théories de travail qu'il destine aux éducateurs, LOCKE se gardera bien d'oublier les précieuses indications que lui fournit sa conception du jeu (1).

Cependant, c'est bien plus l'observation directe de l'enfant qu'une théorie, malgré tout, assez philosophique du jeu, qui a poussé LOCKE à poser les fondements d'une éducation attrayante.

L'observation montre que l'enfant est curieux. Cette remarque est très précieuse, car il ne faut pas oublier, comme le fait judicieusement remarquer ANATOLE FRANCE, que l'art d'enseigner n'est que l'art d'éveiller dans de jeunes âmes la curiosité, pour la satisfaire ensuite.

La curiosité n'est, dans les enfants, qu'un « désir de connaître » qui se manifeste par toutes sortes de questions que l'enfant pose à son entourage. Au début, il s'intéresse surtout au nom des choses : « Dès que quelque chose de nouveau se présente aux yeux des enfants, ils demandent : « Qu'est-ce que c'est ?... » Par là, ils n'ont ordinairement en vue que d'apprendre le nom d'une chose, de sorte que pour l'ordinaire, en leur disant comment on l'appelle on répond exactement à cette demande. » (2)

Puis, vient le stade de la question « à quoi cela sert ? » et des incessants « pourquoi » auxquels il est souvent fort difficile de répondre : « Pourquoi », demandait un petit bonhomme de cinq ans, à son père qui était chauve, « pourquoi, toi, tu as de la peau sur la tête ? » (3)

---

individus, quand les nécessités de la vie ne les suscitent pas. Le jeu serait ainsi un substitut de la réalité ; il prendrait en quelque sorte sa revanche sur la vie. « C'est donc quelques-uns de ces métiers qu'on devrait choisir (jardinage, charpenterie, menuiserie) pour les faire servir de divertissements aux enfants qui doivent employer la plus grande partie de leur temps à l'étude. » (*Pensées sur l'Education*, chap. 25, § 209). Mais peut-être est-ce trop interpréter cette phrase de LOCKE que d'y voir le jeu pris au sens d'exercice supplémentaire.

(1) Une remarque très importante et qui jouera un grand rôle dans la théorie pédagogique de LOCKE, c'est qu'il ne peut y avoir de « règles générales établies pour des personnes différentes, concernant le temps, la modalité, la durée, et l'espèce de divertissement » qu'il convient d'employer pour chacune. Et même pour soi, on ne saurait fixer de loi, car il faut que le jeu corresponde à un besoin, et ce besoin varie avec « l'emploi du temps qui a précédé l'état actuel de nos corps ou l'inclination de nos esprits » (*Essai sur le Divertissement*, LOCKE).

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. 16, § 123.

(3) C'est la période des définitions « par l'usage » des psychologues modernes. Une petite fille, interrogée par BINET, disait : un escargot, c'est un

D'ailleurs les questions que posent les enfants curieux « donnent souvent occasion de traiter des matières qui peuvent exercer l'esprit d'un habile homme. Je crois même que le plus souvent, les questions inopinées que fait un enfant sont plus instructives que des discours d'hommes faits, qui pour l'ordinaire parlent par routine, conformément à certaines notions empruntées et aux préjugés de l'éducation. » (1)

Pourquoi l'enfant se livre-t-il continuellement à cette expérience intellectuelle qu'est la curiosité ? Pourquoi veut-il tout toucher, voir ce qu'il y a dans le soufflet qui le fait souffler, dans la toupie, qui la fait tourner ? (2) Parce qu'il a besoin de le faire pour réaliser son développement, répond CLAPARÈDE (3).

---

pour écraser. CLAPARÈDE cite le cas d'un petit garçon d'une école primaire qui disait : Une maman « c'est pour faire le dîner et laver les assiettes ». Le pédagogue genevois conseille d'exploiter, en vue de l'éducation, ces penchants utilitaires. En montrant à l'enfant la raison pratique d'un ordre, d'une défense, il croit pouvoir vaincre sans peine la résistance instinctive que l'enfant oppose à l'accomplissement de ce qui, à ses yeux, ne répond à aucun besoin. Sans nier la valeur de ce conseil, nous croyons qu'il serait préférable d'agir en sorte que tout ce que nous faisons faire aux enfants corresponde à un besoin, qu'il serait d'ailleurs facile de susciter au préalable, si cela était nécessaire.

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. 16, § 123.

(2) « Le monde est donné à l'enfant, comme un jeu, parce que personne ne peut admettre que l'enfant est un homme vivant. Il trouve pour le recevoir une ironie préparée par la société. L'enfant casse ses jouets : c'est un fait universellement connu. Cet acte de destruction des seules choses fabriquées pour lui semble être la preuve de son intelligence. Nous disons : il détruit parce qu'il veut comprendre. En réalité l'enfant cherche si dans les jouets, il peut y avoir quelque chose d'intéressant, parce que, extérieurement, ces jouets n'ont rien d'intéressant pour lui. » (MONTESORI, *Pédagogie scientifique*, p. 12) Remarquons également que l'on accuse de cruauté les enfants qui arrachent les pattes des mouches et les ailes des papillons. Cette accusation ne doit pas être faite à la légère, car elle est souvent injuste. L'enfant ne pense pas un seul instant qu'il fait souffrir : il cherche à comprendre « comment c'est fait, une mouche. » Et lorsqu'on lui explique le mal qu'il vient de faire, il se désole et ne recommence jamais.

(3) « La Nature n'a pas mis en nous la connaissance innée des choses, mais le désir et le moyen de nous la procurer, ce qui est mille fois plus précieux. Ce désir qui prend la forme d'une interrogation naît du sentiment d'inconfortable, que provoque en nous la non compréhension des choses, c'est-à-dire, la mal-adaptation ; et le moyen de le satisfaire, c'est l'observation, l'expérimentation, la recherche du mécanisme de ces choses. Et bien, la curiosité infantile n'est autre que l'exercice préparatoire de cet instinct inquisiteur. Elle est forte utile au développement de l'enfant, en attirant

C'est bien l'avis de LOCKE qui conseille d'augmenter la curiosité car c'est un excellent moyen que la nature a ménagé pour dissiper l'ignorance dans laquelle les enfants viennent au monde, et qui, sans ce désir qui les porte à demander d'être instruits des choses, changerait les enfants en autant de créatures stupides et de nul usage. » (1) La curiosité enfantine doit donc disparaître de la liste des vices pour être inscrite au tableau des vertus.

C'est à tort, en effet, que les grandes personnes considèrent les questions incessantes des enfants, comme un signe de sottise, de curiosité indiscret. LOCKE les supplie de ne jamais répondre avec ironie ou mépris à ces mille questions que pose l'enfant. « Au contraire, il faut répondre à tout ce qu'il demande, et lui expliquer les choses qu'il a envie de savoir, de telle manière qu'on les lui rende aussi intelligibles que son âge et l'étendue de ses lumières peuvent le permettre. » (2)

Non seulement il veut que l'on satisfasse la curiosité des enfants, mais il veut même qu'on l'excite. Pour ce faire, il faut vanter devant les enfants les connaissances de personnes qu'ils estiment et « comme nous sommes tous, même dès le berceau, pleins de fierté et d'orgueil, il faut flatter leur vanité par des choses qui les rendent gens de bien, et faire en sorte que leur fierté les porte à des choses qui puissent tourner à leur avantage. Sur ce fondement, vous trouverez qu'il n'y a point de motif plus capable d'obliger l'aîné d'une famille à apprendre quelque chose, que de lui mettre dans l'esprit de l'enseigner lui-même à ses frères et sœurs. » (3)

Toujours dans le but d'exciter leur curiosité, LOCKE propose d'étaler quelquefois devant les enfants des choses étranges et nouvelles pour leur donner l'occasion de poser quelques questions et de s'instruire de leur propre initiative. C'est le rôle, si l'on peut dire, clandestin, du maître.

---

son attention sur toutes les choses nouvelles pour lui, ce qui a pour conséquence d'exercer cette attention et d'enrichir ses connaissances» (CLAPARÈDE, *Psychologie de l'Enfant*, p. 465).

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XVI, § 121.

(2) *Ibid.*, chap. XVI, § 121.

(3) *Ibid.*, chap. XVI, § 122. Voilà donc posé le principe de l'émulation, car, contrairement à ROUSSEAU qui fait de l'Emile un enfant terriblement *unique*, LOCKE situe son disciple dans une famille nombreuse.

Il faut se dire que les enfants ignorent tout ce que nous savons le mieux, tout ce qui nous paraît si naturel de savoir, parce que nous avons oublié les années d'acquisition. S'ils posent des questions, ce n'est pas pour nous ennuyer, mais bien parce qu'ils ont *besoin* de savoir. Il n'y a pas de questions sans importance, et nous devons nous faire un devoir de toujours répondre sérieusement, car aussi indignes que ces questions nous paraissent, « à nous qui en connaissons le dénouement depuis longtemps, elles ne laissent pas d'être importantes à l'égard de ceux à qui ce dénouement est tout à fait inconnu. » (1) Et LOCKE compare l'enfant à un homme qui arriverait dans un pays dont il ne connaîtrait ni la langue ni les coutumes et qui serait reconnaissant de trouver quelqu'un qui eût « assez de civilité et de complaisance » pour satisfaire à toutes ses questions et pour le tirer de son ignorance. Or, on manque de civilité envers l'enfant lorsqu'on répond à ses questions par un « tais-toi donc » ou un « parce que » ironiques et bourrus.

D'ailleurs, en répondant avec courtoisie à toutes les questions que posent l'enfant « vous pourrez les mener plus loin que vous n'oseriez peut-être l'imaginer, car la connaissance est aussi agréable à l'entendement que la lumière l'est aux yeux. » (2)

Une autre remarque fournie à LOCKE par l'observation des enfants est que ces derniers n'aiment pas rester inactifs. « C'est, je crois, une chose assez connue, qu'en général les enfants n'aiment pas demeurer sans rien faire. » (3) Il trouve même que les enfants ont beaucoup moins de penchants à rester sans rien faire que les hommes. « Et ce sont les hommes qu'il faut blâmer, si une partie de cette humeur agissante qui éclate chez les enfants, n'est pas appliquée à quelque chose d'utile ; car, pour l'ordinaire, les enfants y prendraient autant de plaisir qu'aux choses auxquelles ils ont accoutumé de passer leur temps, si les hommes étaient seulement la moitié aussi empressés à marcher devant que ces petits singes seraient portés à suivre. » (4)

Si l'on veut bien admettre que le jeu répond à un besoin, on ne peut plus considérer l'enfant qui joue comme un petit paresseux,

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XVI, § 123.

(2) *Ibid.*, chap. XVI, § 124.

(3) *Ibid.*, chap. XVIII, § 132.

(4) *Ibid.*, chap. XXIII, § 155.

qui ne fait rien à longueur de journée, et la remarque de LOCKE apparaît comme évidente. Au lieu de gronder l'enfant pour sa prétendue oisiveté, le rôle de l'éducateur serait donc de canaliser ce besoin d'activité dont l'enfant déborde. (LOCKE trouve même que les enfants sont plus actifs dans leur première jeunesse qu'en aucun temps de leur vie.) (1)

Il ne s'agit pas de supprimer brusquement le jeu, mais de le remplacer par des jeux éducatifs. Cette transformation doit se faire tout doucement, sinon on risque de dégoûter à tout jamais l'enfant du travail. Une des précautions à prendre, remarque LOCKE avec beaucoup de finesse, consiste à avoir égard à l'humeur des enfants, en les instruisant. « Une personne qui se plaît à lire, à écrire, à chanter, se trouve quelquefois d'une humeur que ces choses ne lui plaisent pas du tout. Et si dans ce temps-là, elle veut se forcer à y appliquer son esprit, elle ne fait que se tourmenter et se chagriner inutilement. Il en est de même des enfants. Il faut donc observer avec soin le changement qui arrive à leur humeur, et être toujours prêt à profiter du temps auquel ils sont bien disposés pour certaines choses, afin de les engager alors à s'y appliquer. » (2) En suivant ce conseil, on s'épargnerait beaucoup d'ennuis, car lorsque l'enfant est en état de réceptivité, (c'est-à-dire lorsqu'il n'est pas préoccupé par quelque chose et que son esprit peut s'attacher tout entier à ce que vous voulez lui faire faire) (3) son éducabilité est meilleure et, « il fera alors trois fois plus de progrès dans la chose que vous voulez lui apprendre que s'il y employait le double de temps et de peine lorsqu'il s'y applique à contre-cœur et malgré lui. » (4)

« Non seulement les résultats ainsi obtenus seraient meilleurs, mais encore le travail serait plus rapide, et cela permettrait de laisser les enfants badiner et jouer jusqu'à être las et il leur resterait cependant assez de temps pour apprendre tout ce qui est à leur portée. » Naturellement tout ceci n'est valable que pour les enfants qui n'ont pas encore été déformés par l'enseignement traditionnel.

---

(1) *Ibid.*, chap. VIII, § 76.

(2) LOCKE, *Ibid.*, chap. VIII, § 76.

(3) « Le temps le plus propre pour enseigner quelque chose aux enfants, c'est lorsque leur humeur les y porte, qu'ils sont bien disposés à s'y appliquer, et qu'ils ne sont point détournés d'y attacher leur esprit, ni par nonchalance, ni par une forte application à quelque autre objet », chap. VIII, § 77.

(4) LOCKE, *Ibid.*, chap. VIII, § 76.

Comment peut-on s'attendre à trouver le désir d'apprendre chez un enfant pour lequel travail est synonyme de contrainte et de coup.

D'ailleurs, il faut noter qu'il n'y a pas d'incompatibilité radicale entre l'enfant et le latin ou la grammaire. Si l'on s'y prenait comme il faut, c'est-à-dire si l'on mettait l'enseignement à la portée de l'enfant, on pourrait l'intéresser à n'importe quelle matière, si aride soit-elle, en apparence. Et les enfants viendraient alors à demander à leur gouverneur de leur donner leçon exactement comme ils demandent à leurs camarades de leur apprendre tel ou tel jeu.

Mais on oublie trop souvent que l'esprit de l'enfant diffère de celui de l'adulte, non seulement parce que ses intérêts sont différents, mais parce que sa structure est différente. L'adulte a une pensée socialisée, une pensée qui — généralement — se règle sur un modèle externe, qui a acquis, à force de frottements, une certaine forme, une certaine consistance aussi, qui la rendent compréhensible à tout autre adulte parlant la même langue. La pensée de l'enfant est bien différente, et plus que la pensée, le mode d'expression. Contrairement à la pensée de l'adulte, celle de l'enfant correspond à un « modèle interne », comme dit LUQUET, en parlant du dessin. Elle est caractérisée, d'après PIAGET, par l'égoцентризм, c'est-à-dire qu'elle est autistique dans sa structure, « mais que ses intérêts ne visent plus seulement à la satisfaction organique ou ludique, comme l'autisme pur, mais déjà à l'adaptation intellectuelle comme la pensée de l'adulte. » (1) Et PIAGET donne des chiffres : entre trois et cinq ans 54 à 60 % des propos tenus par les enfants sont égoцентриques. De cinq ans à sept ans, il y a encore de 44 à 47 % de propos spontanés qui entrent dans ce cadre. Le fait est extrêmement significatif. Quelle est la conséquence logique de l'égoцентризм de la pensée enfantine ? PIAGET l'a montré d'une façon très frappante dans ses enquêtes sur les explications que donnent les enfants. L'enfant est incapable d'addition et de multiplication logiques, son raisonnement est empreint de syncrétisme et procède par juxtaposition d'éléments. (LUQUET a retrouvé le même phénomène pour le dessin, et cette concordance est extrêmement instructive).

En prenant tout cela en considération, l'adulte devrait donc adapter ses explications, ses raisonnements, toute son expérience

---

(1) PIAGET, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p. 272.

au mode de compréhension de l'enfant, les traduire en des termes qui lui soient accessibles. Si la traduction est mal faite l'enfant ne peut plus suivre, comprend de travers, perd pied, ce qui a pour résultat de le désintéresser de ce qu'on lui dit, et même de lui faire détester la matière qu'on voulait lui apprendre.

Cette traduction est difficile, et on ne la fait habituellement pas, soit par ignorance, soit parce qu'il est plus simple de ne pas la faire. Mais alors, on présente à l'enfant des raisonnements d'adultes qu'il ne comprend pas. Et nous craignons que ce n'ait été un peu le cas de LOCKE, lorsqu'il conseille de raisonner avec l'enfant.

Peut-être LOCKE a-t-il aperçu le problème, peut-être a-t-il senti l'importance pédagogique de la remarque : l'esprit de l'enfant diffère de celui de l'adulte par la façon dont il organise les connaissances nouvelles. Toujours est-il qu'il n'a pas assez insisté sur cette remarque.

En lisant des livres à tendances pédagogiques dans le genre de « Guillaume ou le Parfait écolier » (1851), « le Télescope, vues morales propres à instruire la jeunesse en l'amusant » (1829), on s'aperçoit que la façon dont les pédagogues du XIX<sup>e</sup> siècle s'adressaient à l'enfant est empreinte d'une profonde incompréhension de la mentalité enfantine. On n'a malheureusement aucun texte qui puisse nous renseigner avec un peu de précision sur la manière dont LOCKE parlait aux enfants, mais nous croyons qu'il devait rester trop adulte par rapport à eux. Il a beau demander qu'on prenne garde de ne pas « embrouiller l'esprit de l'enfant » par des explications qui ne sont pas à sa portée, il a beau conseiller de ne pas proposer à l'enfant « quantité de choses qui n'ont aucun rapport avec ce qu'il a désir d'apprendre en ce moment, » on a l'impression que les formules qu'il employait pour raisonner avec les enfants devaient être empreintes de cette logique adulte que l'enfant croit comprendre sans y arriver en réalité à cause de son « imperméabilité à l'expérience » comme dit JANET, et de son égoïsme. Cependant, répétons-le, ce n'est qu'une appréciation purement subjective ne s'appuyant sur aucun fait précis.

En ne faisant pas convenablement cette traduction de la pensée adulte en pensée enfantine, on risque de rencontrer un autre écueil : celui qui consiste à dépouiller l'enseignement de toute considération logique, à le réduire à un simple verbalisme, à une simple étude par cœur, et à le priver par là-même de ce qui justement,

pouvait en faire la valeur (1). Or, nous savons que LOCKE voulait éviter cet écueil à tout prix, et il y est arrivé, non par un raisonnement scientifique (et c'est ce qu'on lui reproche), mais par une série d'observations fines et nuancées, sur l'activité ludique, et cet autre jeu qu'est la curiosité.

Et si ce que LOCKE prétend est vrai, que l'enfant est curieux,

---

(1) Nous ne pouvons nous empêcher de citer intégralement le récit que fait TOLSTOÏ d'une leçon à laquelle il a assisté au cours d'une journée d'inspection dans les écoles d'Allemagne. Le texte se passe de commentaire :

« Calme, sûr, le professeur est assis dans sa classe : les instruments sont  
« prêts, de petits tableaux avec les lettres ; un livre, avec l'image d'un  
« poisson. Le maître regarde les élèves ; il sait déjà tout ce qu'ils doivent  
« comprendre, il sait en quoi consiste leur âme, et beaucoup d'autres choses  
« qu'il a apprises au séminaire. Il ouvre le livre et montre le poisson...  
« Mes chers enfants, qu'est-ce que ceci ? Les pauvres enfants se réjouissent  
« en voyant le poisson, s'ils ne savent pas déjà par les autres élèves à quelle  
« sauce il sera servi. En tous cas, ils disent : c'est un poisson. Non, répond le  
« Professeur (tout cela n'est pas une invention ni une satire, mais le récit  
« exact d'un fait que, sans exception, j'ai vu dans toutes les meilleures écoles  
« de l'Allemagne, et dans quelques écoles anglaises, qui avaient adopté cet  
« enseignement). Non, dit le Professeur. Que voyez-vous alors ? Les enfants  
« se taisent... n'oubliez pas qu'ils sont obligés de rester assis, tranquilles,  
« chacun à sa place, et de ne pas bouger... donc, que voyez-vous ? Un livre,  
« dit le plus stupide. Durant ce temps, les enfants intelligents se sont de-  
« mandés mille fois ce qu'ils voient ; ils sentent qu'ils ne pourront pas de-  
« viner ce qu'exige le professeur et qu'il faut répondre que ce poisson n'est  
« pas un poisson, mais quelque chose qu'ils ne savent pas nommer... — Oui !  
« Oui ! dit le Professeur avec joie. Très bien, un livre... — Et puis ? de-  
« mande-t-il. Les plus intelligents devinent et disent avec une joie orgueil-  
« leuse : des lettres ! — Non, Non, ce n'est pas ça, répond le maître avec  
« tristesse ; il faut réfléchir avant de parler. De nouveau tous les enfants  
« intelligents s'attristent, se taisent ; ils ne cherchent même plus. Désormais,  
« ils pensent aux lunettes du professeur et se demandent pourquoi il ne les  
« enlève pas plutôt que de regarder par dessus.

« Allons donc, qu'est-ce qu'il y a dans ce livre ? Tous se taisent... mais  
« qu'est-ce que ceci ? Là ! — Un poisson, dit un audacieux. — Oui, un pois-  
« son, mais est-ce un poisson vivant ? — Non, il n'est pas vivant. — Très  
« bien, alors, il est mort ? Non. — Bien, alors comment est ce poisson ? —  
« Une image ? — Justement, très bien ». Tous répètent c'est une image,  
« et ils pensent que c'est fini. Non, il faut dire encore, que c'est une image,  
« que cela représente un poisson, et, par la même voie, le maître obtient que  
« les élèves disent que c'est une image qui représente un poisson. Il s'imagine  
« qu'ainsi ses élèves raisonnent, et il ne lui passe même pas par la tête que,  
« s'il est obligé d'enseigner à ces enfants à dire exactement : C'est un livre  
« avec l'image d'un poisson, il serait beaucoup plus simple de dire cette  
« phrase, et de la faire apprendre par cœur » (*Extraits pédagogiques de Iasnaïa  
Poliana, 1862*).

qu'il n'aime pas rester inactif, qu'il lui est indifférent, au départ, d'apprendre la danse, ou d'acquérir la maîtrise du saut à cloche-pied, si tout cela est vrai, on se demande pourquoi l'enfant préfère le jeu au travail. « La grande et unique raison que j'ai pu découvrir qui dégoûte les enfants des choses que nous voulons leur apprendre, c'est qu'on les y oblige par autorité, qu'on leur en fait une affaire et un sujet perpétuel de chagrin et d'inquiétude, de sorte qu'ils ne s'y appliquent qu'en tremblant, ou que s'ils s'y portent volontairement, on les y attache trop longtemps, jusqu'à ce qu'ils en soient fatigués (1), toutes circonstances qui vont à dépouiller les enfants de cette liberté naturelle pour laquelle ils ont une souveraine passion, et qui seule leur fait trouver un si grand plaisir dans leurs jeux ordinaires. Changer seulement de coutume avec les enfants, et vous verrez qu'ils tourneront aussitôt leur application du côté qu'il vous plaira. » (2)

Changer de conduite avec les enfants, conseille LOCKE. Qu'est-ce que cela peut vouloir dire sinon rendez le travail agréable, présentez-le sous l'aspect du jeu. Alors s'élève la voix des partisans de l'école ennuyeuse. Fort bien, diront-ils, mais il ne faut pas oublier que l'école est faite pour travailler et non pour jouer. Vous n'allez pas tout de même prétendre que le jeu et le travail ne font qu'un ? !

Et pourquoi pas ?

Si vous le voulez bien, quittons LOCKE un instant, pour discuter ce problème du point de vue fonctionnel qui, croyons-nous, est le bon.

Même en cherchant bien attentivement, on ne trouve pas de critère distinctif du jeu et du travail. On a dit que le travail a une valeur économique que le jeu n'a pas. Mais c'est tout bonnement ridicule ? Quelle est donc la valeur marchande des thèmes latins ?

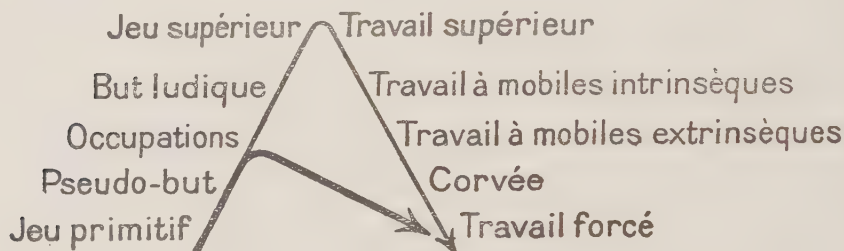
---

(1) LOCKE a très bien vu le problème de la fatigabilité et son importance. M. OMBRÉDANE a entrepris il y a quelques années une enquête sur l'éducabilité. Il serait trop long d'exposer ici le procédé qui nous a permis d'établir les courbes d'éducabilité, mais il est intéressant de noter que la fatigue est immédiatement suivie d'une recrudescence d'erreurs. Comment faut-il disposer les pauses au cours de la journée scolaire ? De quelles longueurs doivent être les récréations ? Un travail étant à faire, comment s'y prendre pour le mener à bien, faut-il s'y mettre coûte que coûte ou attendre qu'on soit en train ? Dans quel cas le résultat est-il le meilleur ? Voilà quelques-unes des questions que le problème de la fatigue pose aux psychologues modernes.

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. VIII, § 78.

On a parlé de liberté. Mais il y a des travaux librement consentis et poursuivis. On ne peut même pas prétendre que le jeu a une réalisation immédiate, tandis que le travail exige un enchaînement de démarches souvent pénibles par elles-mêmes et qu'un but clairement aperçu guide et contrôle. En effet, dans le jeu, l'enfant est constamment aux prises avec les exigences du réel. On ne saurait donc raisonnablement tracer entre le jeu et le travail des frontières absolues (1). Le jeu et le travail, remarque très justement CLAPARÈDE ne sont que les pôles d'une même ligne le long de laquelle on passe de l'un à l'autre par une gradation insensible.

Pour démontrer cette proposition CLAPARÈDE fait le petit graphique ci-dessous :



Evolution du jeu au travail. La ligne plus noire figure le court-circuit scolaire, chemin de traverse par lequel l'enfant est brusquement conduit du domaine du jeu inférieur à celui du travail forcé. (CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*).

Le passage du jeu au travail est insensible. CLAPARÈDE rattache au jeu l'activité du savant poussé par sa pure curiosité, et au travail, un exercice dont l'exécution est aussi intéressante que le but poursuivi. La seule différence qu'il voit entre ces deux activités est que dans la deuxième, le but est voulu pour lui-même, c'est lui qui est posé d'abord.

On voit donc que la courbe nous mène sans interruption du simple

---

(1) Pour éviter les malentendus, on pourrait, comme le propose DELON (*L'enseignement par les jeux. Fêtes pédagogiques*, 1893, p. 94), remplacer les mots travail et jeu par le mot exercice. « Les exercices, qu'on les appelle jeux ou travaux, peu importe, les exercices qui peuvent réellement être fructueux pour le développement des jeunes enfants, sont ceux dans lesquels il est soutenu par l'attrait de la chose même, ou en d'autres termes ceux qu'il aime. L'exercice aura la forme du jeu, l'intention et la valeur du travail. »

jeu, activité sans but conscient, au travail forcé, espèce de punition infernale comme le rocher de Sysiphe ou le tonneau des Danaïdes.

Alors, s'exclameront les admirateurs à tout prix du régime traditionnel, le travail scolaire rentre dans la catégorie des travaux forcés, des tourments infernaux ? « J'en suis désolé », répond ironiquement CLAPARÈDE, mais « où voudriez-vous que je le mette ? C'est bien là la rubrique et la seule, sous laquelle on puisse le caser, au point de vue psychologique : activité ne répondant à aucun intérêt, même éloigné. Les écoliers, aussi bien que la plupart des maîtres du reste, se doutent parfaitement que les trois quarts de ce programme surchargé qu'on leur ingurgite, ne serviront jamais à rien, à rien du tout, à supposer même qu'ils le conservent dans un recoin de leur mémoire, ce qui n'est évidemment pas le cas. » (1)

LOCKE est bien de cet avis et il est amusant de noter que CLAPARÈDE a employé presque les mêmes termes que lui, pour flétrir les méthodes de travail scolaire. En effet, voulant montrer l'abus qu'on commet en voulant faire apprendre le latin à toutes sortes d'enfants, LOCKE écrit : « On en a si bien fait une partie de l'éducation, qu'on le fait apprendre à force de coups, à des enfants qui, dès qu'ils sont sortis du collège, n'en font plus aucun usage pendant tout le reste de leur vie ; ces pauvres malheureux, emploient ainsi, avec beaucoup de désagrément, une bonne partie de leur temps le plus précieux à une étude entièrement infructueuse. Mais, franchement, cette conduite est tout à fait absurde : car n'est-ce pas une chose bien ridicule, qu'un père dissipe son argent et consume les plus beaux jours de son fils pour lui faire apprendre le langage des anciens romains, puisqu'il le destine à une profession où, ne faisant aucun usage du latin, il ne manque pas d'oublier bientôt le peu qu'il a apporté du collège, et cela d'autant plus aisément, que de dix enfants, à peine en voit-on un qui n'ait de l'aversion pour cette langue, à cause des mauvais traitements où elle les expose. Pourrait-on le croire, si nous n'en avions les exemples devant nous ? » (2)

Mais diront encore quelque auteurs taciturnes : il est sans doute bon, dans certains cas, de présenter aux enfants leurs devoirs de façon à ce qu'ils y soient portés par leur inclination. Mais, — et en

---

(1) CLAPARÈDE, *Psychologie de l'Enfant*, p. 505.

(2) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXIII, § 168.

disant cela, ils hochent la tête avec gravité, — mais, il y a beaucoup de choses qu'il faut prescrire aux enfants comme des Devoirs. Cela leur sera, plus tard, de la plus grande utilité, pendant toute leur vie. Nous sommes bien d'accord, à notre façon. Oui, il est bon que l'enfant connaisse l'effort. Oui, il est utile qu'il puisse se plier à certaines contraintes. Mais, à moins de vouloir en faire un être grincheux et grognon, il faut lui apprendre à accepter ses devoirs avec joie. Il ne faut pas que l'enfant confonde le jeu et le travail, mais il faut que le travail soit pour lui un plaisir. Il y a des gens qui savent accomplir des tâches souvent rebutantes, le sourire aux lèvres, et cela moins par maîtrise d'eux-mêmes, par affectation, que parce qu'en tout devoir ils trouvent un principe de joie, en tout effort, sa récompense. L'éducation attrayante de LOCKE ne bannit pas l'effort, elle bannit la contrainte. Il a compris que l'esprit ne pouvait s'approprier bien que les connaissances qui lui procurent du plaisir et une excitation agréable. Or, il y a plaisir et excitation agréable partout où il y a développement d'une activité normale, correspondant à un goût spontané et proportionné aux forces naturelles. Les détracteurs de l'*Education attrayante* veulent-ils donc aller à l'encontre de la nature ? Ce serait absurde.

Pour expliquer ce que LOCKE entend par « Education agréable », nous allons examiner comment il propose d'enseigner la lecture et l'écriture.

Puisque le jeu est la forme d'activité qui convient le mieux à l'enfant, pourquoi ne présenterait-on pas ce qu'on veut lui apprendre sous la forme d'un jeu ? On pourrait, par exemple, pour enseigner la lecture, se servir d'une boule en ivoire à vingt-quatre ou vingt-cinq faces (semblable à celle dont on se sert dans le jeu du Royal Oak) sur lesquelles on écrirait des lettres. Sur plusieurs faces on écrirait des A, sur d'autres des B, sur d'autres des C, et ainsi de suite. Au début, on ne se servirait que de deux ou trois lettres, puis, à mesure que l'enfant les reconnaîtrait parfaitement, on pourrait rajouter des lettres, jusqu'à ce que l'alphabet tout entier soit inscrit sur la boule.

Avant de laisser l'enfant se servir de cette boule, il faudrait que les grandes personnes s'en servent dans leurs jeux. Il n'y a pas de raison pour qu'on ne joue pas avec des dés qui auraient des lettres à la place des points, car dans le fond, « on peut aussi bien jouer,

à qui jettera le premier un A ou un B, qu'à qui jettera six ou sept points aux dés. » (1) Voyant les adultes s'amuser à ce jeu, l'enfant voudra naturellement y jouer, lui aussi. On l'acceptera, on lui fera l'honneur d'accepter, mais pas trop longtemps, pas trop souvent, pour qu'il ne se lasse pas de cette occupation et que l'inassouvissement entretienne le désir.

Quand l'enfant saura ses lettres, il faudra lui apprendre à lire. « Je connais une personne de grande qualité... qui, s'étant avisé de coller les six voyelles de l'alphabet sur les six faces d'un dé, et les dix-huit consonnes qui restent sur les faces des autres dés, a fait, avec ces dés, un jeu pour ses enfants, où celui-là gagne qui, d'un coup, jette plus de mots avec ses quatre dés. » (2) Ne voulant rien laisser au hasard, LOCKE conseille d'employer des caractères semblables à ceux d'une bible *in-folio*, pour les coller sur les faces de la boule. Il ne faudrait pas utiliser de lettres capitales, pour ne pas embrouiller l'enfant. Cette remarque est très juste. Nous avons entendu un petit garçon de quatre ans et demi auquel nous apprenions à jouer à l'écriture, parler du « vrai P » et du « petit p ». Il attribuait une valeur tellement particulière aux majuscules, qu'il voulait écrire « Papap » au lieu de papa, le troisième p étant nécessité par l'individualité de la majuscule. D'ailleurs, une fois que l'enfant saura reconnaître les lettres simples, il apprendra bien vite à reconnaître les capitales.

Lorsque « par ces moyens doux et faciles », l'enfant commence à lire, il faut lui mettre entre les mains des petits livres, instructifs et intéressants. Il est amusant de noter que « le livre pour enfant » est une trouvaille relativement moderne. A l'époque où LOCKE écrivit les *Pensées*, nous croyons pouvoir assurer qu'il n'y avait pas encore de livres écrits spécialement pour les enfants. On était donc condamné à chercher parmi les livres pour adultes ceux que l'on pouvait mettre sans danger entre les mains enfantines.

LOCKE propose la lecture des fables d'Esopé, « qui, étant propre à divertir et à occuper l'esprit d'un enfant, peuvent fournir de bonnes réflexions à un homme fait. » (3) Il voudrait que chaque fable soit illustrée, parce que les images serviront à étendre les

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XXIII, § 153.

(2) *Ibid.*, chap. XXIII, § 154.

(3) *Ibid.*, chap. XXIII, § 159.

connaissances de l'enfant, et, en rendant le texte plus concret, l'aideront à s'intéresser à la lecture elle-même. « Car c'est en vain, qu'on parle aux enfants de ces sortes d'objets invisibles : ils ne sont point touchés de ces discours, ils n'y prennent aucun plaisir, pendant qu'ils n'ont aucune idée des objets mêmes ; et ces idées ne peuvent être excitées dans leur esprit par le son des paroles, mais par les choses elles-mêmes, ou par leur image. » (1)

Le livre de *Reynard the Fox*, pourrait également servir de lecture aux enfants. C'est une histoire allégorique, où tous les défauts humains sont représentés sous l'image des bêtes. Ce livre aura l'avantage d'être hautement moral, tout en étant suffisamment concret, pour plaire aux enfants.

Naturellement, LOCKE conseille la lecture de la Bible, mais il y demande un peu de discernement. Il ne faut pas laisser lire n'importe quel passage de la Bible car il y a bien des choses que l'enfant ne peut ni ne doit connaître. LOCKE croit même que l'une des raisons pour lesquelles il y a des hommes qui n'ont jamais eu d'idées claires et distinctes sur la religion, c'est qu'on leur a fait lire la Bible alors qu'ils étaient trop jeunes.

Quand l'enfant aura pris goût à la lecture, il sera temps de lui apprendre à écrire, il faudra tout d'abord lui enseigner à bien tenir la plume, « à bien dresser son papier et comment il doit placer son bras et tout le reste du corps par rapport à la situation du papier. » (2)

Quand il saura tout cela, on pourra lui apprendre à écrire sans beaucoup de peine. Le moyen que LOCKE propose est tellement ingénieux, tellement moderne, que nous ne résisterons pas au plaisir de citer le texte intégralement (3) : « Il faut avoir une planche où soient gravés les lettres du caractère que vous aimez le mieux ; mais souvenez-vous de faire faire la lettre un peu plus grosse que celle dont il doit écrire ordinairement : car, naturellement, on s'accoutume peu à peu à écrire d'un caractère plus menu que celui qu'on avait appris d'abord à former, et jamais d'un plus gros caractère. Cette planche étant gravée comme je viens de dire, il faut en tirer avec de l'encre rouge plusieurs exemplaires sur des

---

(1) *Ibid.*, chap. XXIII, § 159.

(2) *Ibid.*, chap. XXIII, § 163.

(3) *Ibid.*, chap. XXIII, § 163.

feuilles de bon papier à écrire, de sorte que l'enfant n'ait aucune chose à faire que de passer sur ces lettres rouges, une plume bien taillée, trempée dans de l'encre noire. Par ce moyen, sa main sera bientôt accoutumée à former ses lettres, si d'abord on lui montre par où il doit commencer et comment il doit former chaque lettre, et quand il saura bien faire cela, il faut qu'il commence à écrire sur du beau papier. Voilà comment vous pouvez le dresser sans peine à écrire en tels caractères que vous voudrez. » (1)

Notre admiration pour les moyens que LOCKE indique pour enseigner la lecture et l'écriture ne signifie nullement que nous ne voyons pas de critiques à lui adresser. Nous sommes persuadés, par exemple, qu'il faut apprendre à écrire avant que de commencer la lecture à proprement parler. M<sup>me</sup> MONTESSORI donne des alphabets mobiles aux tout-petits, et ils construisent des mots, suivant des modèles. Il est évident qu'ils seront ainsi accoutumés à la *figure* du mot et qu'ils la reconnaîtront facilement lorsqu'il s'agira de lire. D'autre part, il ne faut pas, à notre avis, commencer par l'apprentissage des lettres, qui prennent ainsi une trop grande valeur aux yeux des enfants. Et d'ailleurs, en leur apprenant à écrire d'abord suivant la méthode prêchée par M<sup>me</sup> MONTESSORI, on n'aurait même pas besoin de leur apprendre les lettres, puisqu'ils les auraient déjà intégrées dans des groupes. Cependant, l'essentiel de la méthode reste pour nous la concrétisation de l'enseignement, et LOCKE a très bien vu cela.

Au demeurant, nous sommes persuadés que l'important n'est pas de chercher l'origine de la théorie (peut-être faudrait-il remonter au III<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ, époque à laquelle les Grecs ont, paraît-il, découvert la tendresse), mais bien de voir ce que l'amour de l'enfant et de l'enfance a pu dicter à tel ou tel psychologue.

Nous ne prétendons d'ailleurs pas que la psychologie scientifique

---

(1) Il est amusant de noter que QUINTILLIEN recommande comme un excellent procédé pour apprendre à écrire, l'usage de tables de bois, où les lettres sont gravées en creux, de sorte que la main de l'enfant ne risque pas de s'égarer. C'était d'ailleurs un perfectionnement de la méthode déjà suivie en Grèce. A Athènes les maîtres d'écritures traçaient les lettres avec un poinçon sur des tablettes de cire, et l'élève prenant à son tour le poinçon suivait à plusieurs reprises les contours ainsi tracés. On n'a pas attendu le XX<sup>e</sup> siècle pour inventer les procédés sensoriels qui simplifient et facilitent les études.

n'ait apporté des corrections utiles à la théorie de LOCKE, nous devrions dire : à son ébauche de théorie. Nous savons tout ce que l'on doit à l'apport de la Gestalt Théorie, dans le domaine de la psychologie générale, à la méthode globale, dans le domaine particulier de la lecture et de l'écriture, que nous avons examiné ici.

Mais, on ne nie pas la valeur du *Traité des Passions*, sous prétexte que la médecine moderne a démontré l'inexistence des esprits animaux. De même, on ne devrait pas nier la valeur réelle du système pédagogique de LOCKE, sous prétexte qu'il n'a pas connu toutes les améliorations proposées par les siècles futurs.

Or, nous espérons avoir montré que l'essence de la pédagogie moderne se trouve dans LOCKE, même si les modalités de cette pédagogie ont évolué.



## TROISIÈME PARTIE

---

### CHAPITRE VI

## LOCKE ET MONTAIGNE

---

Si tous les bons auteurs de Rome et de la Grèce  
Étaient ainsi traduits, la française jeunesse  
Sans tant se travailler à comprendre des mots  
Comme des perroquets en une cage enclos  
Apprendraient la science en leur propre langage.  
Le langage des Grecs ne vaut pas davantage  
Que celui des Français ; le mot ne sert de rien  
La science fait tout, qui se dit aussi bien  
En français qu'en latin, notre langue commune.  
Les mots sont différents, mais la chose est toute une.

RONSARD.

Nous avons essayé, au cours des deux premières parties de cette étude, de montrer l'originalité de LOCKE en matière de pédagogie. Mais, dira-t-on, il n'y a pas d'originalité. Tout ce que dit LOCKE, ou presque tout, MONTAIGNE l'a dit avant lui. Or, LOCKE a lu MONTAIGNE. Il a pu lire les *Essais* dans sa langue maternelle, dans la traduction Florio (1603-1613-1632). Il a même pu les lire en français, puisqu'il possédait notre langue. Pendant son séjour de 1685 en Hollande, il avait fréquenté des réfugiés français, des protestants, que la révocation de l'Edit de Nantes avait condamnés à l'exil ; des libertins qui avaient craint les scrupules fanatiques de Louis XIV. BAYLE, qui était en Hollande à cette époque, et qui fréquentait le même cercle d'amis que LOCKE, citait MONTAIGNE à tout propos et il dut mettre bien souvent la conversation sur les *Essais*. LOCKE n'a donc pas seulement lu MONTAIGNE, il l'a étudié. C'est un des rares

auteurs qu'il cite dans ses *Quelques pensées sur l'éducation*, et les notes ajoutées par COSTE dans les éditions françaises prouvent assez clairement l'ampleur des emprunts faits par l'auteur anglais à notre grand MONTAIGNE. Une étude un peu attentive de leurs deux textes permet d'établir une longue liste de passages quasi identiques, et il n'est pas douteux que LOCKE doive toute sa prétendue originalité aux *Essais*.

Qu'on nous permette de laisser parler LOCKE et MONTAIGNE. Nous allons inscrire face à face leurs opinions sur les mêmes sujets. Mieux que ce que nous pourrions en dire, cette présentation montrer a a profonde similitude de leurs pensées (1).

Ce n'est pas assez de lui roidir l'âme (de l'enfant) il lui faut aussi roidir les muscles. Elle est trop pressée, si elle n'est secondée et à trop à faire de seule fournir à deux offices. Je sais combien ahanne la mienne en compagnie d'un corps si tendre, si sensible qui se laisse fort aller sur elle... L'acoutumance à porter le travail est acoutumance à porter la douleur... il le faut rompre à la peine et aspretés des exercices pour le dresser à la peine et aspretés de la desloueure, de la colique, du cauterre et de la géole et de la torture.

L. I, Ch. 26.

Il faut que les enfants s'endurcissent contre toutes sortes de maux, et surtout contre ceux du corps, ils ne doivent être sensibles qu'à la honte et à ce qui intéresse l'honneur. Le grand nombre d'accidents fâcheux auxquels notre vie est exposée, nous oblige à n'être pas trop frappés de quelque petit mal particulier. Tout ce qui ne touche point notre âme ne fait qu'une légère impression, et ne nous cause qu'une très petite incommodité : ce n'est que la sensibilité de notre esprit qui produit et perpétue le mal. La fermeté et l'insensibilité de l'âme sont le meilleur bouclier que nous puissions opposer aux maux et accidents ordinaires de la vie ; et comme c'est par l'exercice et la coutume qu'on peut acquérir cette vigueur du tempérament mieux que par aucun autre moyen, il faut commencer au plus tôt à s'endurcir contre la douleur.

Ch. XIII. § 115.

---

(1) Nous nous servirons principalement pour dresser cette liste : 1<sup>o</sup> des annotations de COSTE ; 2<sup>o</sup> des livres d'une inépuisable richesse de Pierre VILLEY.

MONTAIGNE ne veut pas qu'un enfant de qualité soit élevé dans sa famille par ce que ses parents n'auraient pas le courage de le voir « nourrir grossièrement comme il le faut et hasardement. Ils ne le sauraient souffrir, revenant suant et poudreux de son exercice, boire chaud, boire froid, ni le voir sur un cheval rebours ni contre un rude tireur, ni le floret aux poing, ni la première harquebuse. Car il n'y a remède : qui en veut faire un homme de bien sans doute, il ne le faut épargner en cette jeunesse, et fort souvent choquer les règles de la médecine. »

L. I, Ch. 26.

Au sujet des vêtements réponse que s'attira Florimond de Raymond.

L. I. Ch. 36.

Je dirai ceci de cette action : qu'il est besoin de la renvoyer à certaines heures prescrites et nocturnes, et s'y forcer par coutume et assujettion, comme j'ai fait, mais non s'assujettir comme j'ai fait en vieillissant au soin de particulières commodités de lieu et de siège pour ce service... Soldat et gascon sont qualités aussi un peu sujettes à l'indiscrétion : par quoi, je dirai ceci de cette action ; qu'il est besoin de la renvoyer à certaines heures prescrites, et s'y forcer par coutume et assujettir comme j'ai fait. De toutes les actions naturelles, c'est celle que je souffre plus mal volontiers m'être interrompu. J'ai vu beaucoup de gens de guerre incommodés du dérègle-

Pour conserver et augmenter la santé des enfants, pour leur faire une constitution qui ne soit point sujette à des maladies, LOCKE estime que « Les gens de qualité devraient traiter leurs enfants comme les bons paysans traitent les leurs. Mais parce que les mères pourraient trouver cela un peu trop rude, et les pères un peu trop court, j'expliquerai ma pensée d'une manière un peu plus distincte, après avoir donné pour règle générale et assurée qu'on gâte la constitution de la plupart des enfants par trop d'indulgence et de tendresse. »

Ch. I. § 5.

L'histoire a été reprise par LOCKE dans les termes propres d'Athénée.

Ch. I. § 6.

LOCKE traite le même sujet, quoique d'une façon « plus philosophique, » estime COSTE.

« Une autre chose qui a beaucoup d'influence sur la santé c'est d'aller à la selle régulièrement... »

Ch. I. § 24.

Et d'abord, je considérerai qu'aller à la selle était l'effet d'un certain mouvement du corps et surtout du mouvement péristaltique des boyaux.

Je considérerai, en second lieu, que plusieurs mouvements qui n'étaient pas entièrement volontaires, pouvaient cependant devenir habituels par l'usage et par constante application, si l'on avait soin de les exciter régulièrement

ment de leur ventre : le mien et moi ne nous faillons jamais au point de notre assignation, qui est au saut du lit, si quelque violente occupation ou maladie ne nous trouble.

L. III. Ch. 13.

dans un certain temps sans aucune interruption.

Ch. I. § 25.

Sur ces fondements on en est venu à l'expérience ; et je puis assurer que je n'ai vu personne qui ayant fait régulièrement ce que je viens de dire, qui est d'avoir soin d'aller constamment à la selle tous les matins, aussi tôt après avoir mangé, soit qu'on en ait envie ou non, et de faire quelques efforts pour mettre la nature en train, je n'ai, dis-je vu personne qui, par ce moyen ne se soit rendu le ventre libre en peu de mois, et n'ait acquit une habitude réglée de faire une selle chaque matin, aussitôt après avoir mangé, à moins que la chose n'ait manqué par sa négligence.

Ch. I. § 27.

Et il y a bien d'autres similitudes dans le domaine de l'éducation physique. Notons seulement une différence de point de vue. MONTAIGNE écrit les chapitres 26 du livre I et 13 du livre III en pleine période sceptique où, plus justement, relativiste. Il doute de la valeur de la science, mieux, il la nie. Ses remarques ne sont que des conclusions qu'il tire d'observations guidées par le simple bon sens. LOCKE, au contraire, est médecin. C'est un homme de science, dans le fond de l'âme. Ses remarques auront donc une toute autre origine, une toute autre portée.

Endurcissez votre enfant à la sueur et au froid. Au vent, au soleil et aux hasards qu'il lui faut mépriser ; ôtez-lui toute mollesse et délicatesse au vestire et au coucher, au manger et au boire ; accoutumez-le à tout. Que ce ne soit pas un beau garçon,

On doit accoutumer les pieds des enfants au froid.

Ch. I. § 8.

Il faut apprendre à nager aux enfants.

Ch. I. § 9.

un dameret, mais un garçon,  
vert et vigoureux.

L. I. Ch. 26.

Laissez les enfants aller au  
grand air.

Ch. I. § 10.

Si je conseillais de laisser jouer les enfants au vent et au soleil sans chapeau, je doute qu'on voulût me croire. On me ferait sur cela mille objections qui dans le fond se réduiraient toutes à ceci, qu'en suivant mon avis les enfants seraient tout brûlés de soleil. Mais si notre jeune élève est soigneusement mis à l'abri de toutes les injures de l'air, si l'on ne l'expose jamais au soleil ou au vent, de peur que son teint n'en fut endommagé, c'est, je l'avoue, le vrai moyen d'en faire un beau garçon, mais nullement un homme propre à agir dans ce monde.

Ch. I. §. 10.

Je dis jusqu'à telle superstition, que parce que d'aucuns tiennent que cela trouble la cervelle tendre des enfants, de les éveiller le matin en sursaut, et de les arracher du sommeil, auquel ils sont plongés beaucoup plus que nous le sommes, tout à coup et par violence ; il me faisait éveiller par le son de quelque instrument, et ne fut jamais sans hommes qui m'en servit.

L. I. Ch. 26.

Lors donc que vous voulez éveiller un enfant, commencez par l'appeler d'une voix basse, et le secouer d'une manière fort délicate, afin de le tirer peu à peu de son assoupissement, en le traitant toujours doucement et de faits et de paroles, jusqu'à ce qu'il soit tout à fait revenu à lui-même... On cause une assez grande peine à un enfant de venir interrompre son sommeil, quelque doucement qu'on fasse ; c'est pourquoi l'on devrait bien prendre garde de n'y pas joindre quelque autre action rude, et surtout, qui pût lui donner de l'épouvante.

Ch. I. § 22.

Passons maintenant au domaine de la morale.

PLATON tansa un enfant qui jouait aux noix. Il lui répondit tu me tances de peu de choses. L'accoutumance, répliqua PLATON, n'est pas peu de choses. Je trouve que nos plus grands vices prennent leur plis dès notre plus tendre enfance, et que notre principal gouvernement est entre les mains des nourrices. C'est passe-temps aux mères de voir un enfant tordre le col à un poulet, et s'ébattre à blesser un chien et un chat, et tel père est si sot de prendre à bonne augure d'une âme martiale quand il voit son fils gourmer injurieusement un paysan ou un laquais qui ne se défend point, et à gentillesse, quand il le voit affiner son compagnon par quelque malicieuse déloyauté et tromperie. Ce sont pourtant les vraies semences et racines de la cruauté, de la tyrannie, de la trahison ; elles se germent là, et s'élèvent après gaillardement, et profitent à force entre les mains de la coutume. Et est une très dangereuse institution d'excuser ces vilaines inclinations par la faiblesse de l'âge et légèreté du sujet. La laiderie de la piperie ne dépend pas de la différence des escus aux épingles. Elle dépend de soi. Je trouve bien plus juste de conclure ainsi ; pourquoi ne tromperait-il pas aux escus, puisqu'il trompe aux épingles... Il faut apprendre soigneusement aux enfants de haïr les vices de leur propre texture et leur en faut apprendre la naturelle diformité

Que les pères et mères aiment leurs petits enfants, rien de plus juste, leur devoir les y oblige. Mais souvent, non contents d'aimer leurs personnes, ils vont jusqu'à chérir leurs défauts. Il ne faut pas, à ce qu'ils croient, gêner, contrecarrer ces petites créatures ; il faut leur laisser faire tout qu'elles veulent. Et comme dans leur enfance, elles ne sont pas capables de tomber dans de grands vices, les parents s'imaginent qu'on peut alors, sans grand danger, avoir de l'indulgence pour leurs petites irrégularités, et leur permettre de se divertir à ces jolis traits de malice, qui, selon eux, sied bien à cet âge innocent. Mais pour détruire le préjugé de ces parents qui, trop passionnés pour leurs enfants, n'ont pas voulu prendre la peine de les corriger d'une petite sottise, prétendant l'excuser assez, en disant que c'était peu de chose, je me contenterai de leur faire savoir cette sage réponse de SOLON : c'est peu de chose il est vrai : mais ce n'est pas peu de chose que la coutume.

Ch. II. § 35.

Le petit mignon doit être dressé à donner des coups, et à dire des injures. Cela le divertit, il faut lui en faire leçon. Pleure-t-il pour avoir quelque chose ? Il faut qu'il l'ait tout aussitôt. Il faut lui laisser faire tout ce qu'il lui vient en fantaisie. C'est ainsi que les parents, par une indul-

à ce qu'ils les fuient, non en leur action seulement mais surtout en leur cœur.

L. I. Ch. 22.

Une vraie affection et bien réglée devrait naître et s'augmenter avec la connaissance que les enfants nous donnent d'eux-mêmes : et lors, s'ils le veulent la propension naturelle marchant quant et quant la raison, les chérir d'une amitié vraiment paternelle : — il en va fort souvent au contraire, et de plus communément, nous nous sentons plus émus des trépignements, jeux et niaiseries puériles de nos enfants que nous ne faisons après de leurs actions toutes formées comme si nous les avions aimés pour notre passe temps, ainsi que des guenons, non ainsi que des hommes.

L. II. Ch. 8.

Voulons-nous être aimés de nos enfants ? Leur voulons-nous ôter l'occasion de souhaiter notre mort (combien que nulle occasion d'un si horrible souhait peut être ni juste ni excusable) ?

Accommodons leur vie raisonnablement de ce qui est en notre puissance.

L. II. Ch. 13.

Ce Seigneur (le Maréchal de Montluc) ayant perdu son fils,

gence outrée, pour leurs enfants encore tous petits, corrompent en eux tous les principes de la nature : et après cela il s'étonne de voir des ruisseaux impurs dont ils ont eux-mêmes empoisonner la source.

Ch. III. § 36, et 38.

Car un père se mécompte beaucoup, à mon avis, qui plein d'indulgence pour ses enfants et fort familier avec eux lorsqu'ils sont jeunes, les traite fort sévèrement, et n'a plus de communication avec eux, lorsqu'ils sont devenus grands.

Ch. II. § 41.

Vous ne sauriez plus mal faire que de les traiter d'une manière sévère et impérieuse, lorsque devenus hommes, ils ont leur propre raison pour leur servir de guide : à moins que vous ne vouliez obliger vos enfants à se dégoûter de vous lorsqu'ils seront grands, et à dire secrètement en eux-mêmes : quand mourrez-vous donc, mon père ?

Ch. II. § 41.

Pour moi, je suis souvent surpris de voir des pères qui, quoi-

qui mourut en l'île de Madère, brave gentilhomme à la vérité, et de grande espérance, me faisait valoir, entre ces autres regrets, le déplaisir et crève-cœur qu'il sentait de ne s'être jamais communiqué à lui, et d'avoir perdu par cette humeur d'une gravité et grimace paternelle, la commodité de goûter et de bien connaître son fils, et aussi de lui déclarer l'extrême amitié qu'il lui portait, et le digne jugement qu'il faisait, de sa vertu ; et ce pauvre garçon, disait-il, n'a rien vu de moi qu'une contenance renfrognée et pleine de mépris, et a emporté cette croyance que je n'ai su ni l'aimer ni l'estimer selon son mérite. A qui gardais-je à découvrir cette singulière affection que je lui portais dans mon âme. N'était-ce pas lui qui en devait avoir tout le plaisir et toute l'obligation ? Je me suis contraint et gêné pour maintenir ce vain masque, et y ai perdu le plaisir de sa conversation et sa volonté quant et quant qu'il ne me peut avoir porté autre que bien froide, n'ayant jamais reçu de moi que rudesse, ni senti qu'une façon tyrannique.

L. II. Ch. VIII.

J'ai vu des hommes incivils par trop de civilité et importuns par courtoisie.

L. I. Ch. XIII.

qu'ils aiment beaucoup leurs fils ne se sont jamais montré à eux, qu'avec un air d'autorité et une mine austère qui les ont tenus dans une frayeur respectueuse, pendant toute leur vie, comme si ces pères n'eussent dû recevoir aucune douceur et aucun contentement de la part de ce qu'ils aimaient le plus dans le monde, qu'après qu'il leur aurait été enlevé par la mort.

Ch. IX, § 99.

Un autre défaut contraire à la véritable politesse c'est un excès de cérémonie et un attachement opiniâtre à engager une personne à recevoir un honneur qui ne lui appartient pas... A regarder cette conduite par son plus bel endroit il est certain qu'elle n'est propre qu'à embarrasser et qu'ainsi elle

ne peut être la marque d'une bonne éducation.

Ch. XXII. § 147.

Voir aussi Ch. IX. § 96.

En cette école du commerce des hommes, j'ai souvent remarqué ce vice, qu'au lieu de prendre connaissance d'autrui, nous ne travaillons qu'à la donner de nous, et sommes plus en peine d'exploiter notre marchandise que d'en acquérir de nouvelle. Le silence et la modestie sont qualités très commodes à la conversation. On dressera cet enfant à être épargnant et ménagé de sa suffisance, quand il l'aura acquise.

L. I. Ch. 26.

La visite des pays étrangers y est merveilleusement propre (à l'apprentissage du jugement), non pour en rapporter seulement, à la mode de notre noblesse française, combien de pas à Santa Rotonda, où la richesse de caleçons de la Signora Livia, où comme tant d'autres, combien le visage de Néron, de quelque vieille ruine de là, est plus long ou plus large que celui de quelque pareille médaille, mais pour en rapporter principalement les humeurs de ses nations et leurs façons et pour frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui. Je voudrais qu'on commençât

Apprenez-leur, si vous pouvez, à être modestes et bienfaisants, et l'on ne trouvera point cela à dire en eux, la civilité n'étant autre chose dans le fond qu'une application à ne faire paraître dans la conversation aucun mépris pour qui que ce soit.

Ch. XXII. § 148.

Mais on voit des gens possédés pour ainsi dire d'un esprit de contradiction qui, sans considérer si ce qu'on dit en compagnie est bien ou mal dit, ne cesse de contredire une partie de ceux qui la composent, ou peut-être tous, chacun à son tour. Ce procédé est si visiblement injurieux, qu'il n'y a personne qui n'en soit choqué.

Ch. XXII. § 146.

J'avoue que les voyages dans les pays étrangers sont d'une fort grande utilité ; mais je crois que le temps qu'on choisit d'ordinaire pour envoyer les jeunes gens loin de chez eux, est cause entre autres choses, qu'ils sont moins en état de profiter de leurs voyages. Tous les avantages qu'on se propose dans cette occasion peuvent se réduire à deux, qui sont les plus importants : le 1<sup>er</sup> consiste à apprendre des langues étrangères, et l'autre à se rendre plus sage et plus prudent, en conversant avec des hommes et des peuples qui n'ont ni le même tempérament ni les mêmes mœurs

à le promener dès sa tendre enfance et, premièrement, pour faire d'une pierre deux coups, par les nations où le langage est plus éloigné du nôtre, et auquel, si vous ne le formez de bonne heure, la langue ne se peut plier.

L. I. Ch. 26.

Pierre VILLEY remarque que LOCKE n'a pas pu connaître le journal de voyage de MONTAIGNE, puisque ce journal n'a été publié qu'en 1774, mais qu'il a lu du moins l'*Essai de la Vanité* (Livre III, ch. 9) dont une importante partie est consacrée à nous apprendre comment MONTAIGNE voyage, et le plaisir qu'il trouve à cet exercice.

Notre institution ne nous a pas appris de suivre et embrasser la vertu et la prudence, mais elle nous en a imprimé la dérivation et l'éthymologie. Nous savons décliner vertu, si nous ne savons l'aimer. Si nous ne savons que c'est la prudence par effet et par expérience, nous le savons par jargon et par cœur.

L. II. Ch. 17.

et qui surtout diffèrent par tous ces endroits des personnes de la paroisse et de son voisinage.

Ch. XXVII. § 219.

Et LOCKE conseille de faire voyager les enfants tout jeunes, ou bien lorsqu'ils seront en âge « de se gouverner eux-mêmes. »

L'éthique des écoles construite sur l'autorité d'Aristote, mais compliquée d'un grand nombre de mots ardues et de distinctions inutiles, ... ne nous apprend rien de la moralité, mais nous enseigne à comprendre leurs noms (des vices et vertus), ou d'appeler les actions comme le fait Aristote... La fin de la morale, étant de diriger nos vues et, en nous montrant quelle action est bonne et quelle est mauvaise, de nous préparer à une et nous faire éviter l'autre, ceux qui prétendent nous apprendre la morale se trompent dans leur travail et ne deviennent que des professeurs de langage... Ils ne nous apprennent qu'à parler et disputer, et appeler les actions de noms qu'ils prescrivent.

Lord KING, vol. II, p. 126.

LOCKE et MONTAIGNE ne s'expriment pas de façon moins semblable lorsqu'il est question de combattre la dialectique vaine des écoles et le pédantisme.

Comme MONTAIGNE, LOCKE estime que le savoir est utile à l'homme, mais seulement après la vertu, qui elle, est indispensable.

Il me semble que les premiers discours de quoi on lui doit abreuver l'entendement, se doivent être ceux qui règlent ses mœurs et son sens, qui lui apprendront à se connaître et à savoir bien mourir et bien vivre. Entre les arts libéraux commençons par l'art qui nous fait libres. Ils servent tous voirement en quelque manière à l'instruction de notre vie et à son usage, comme toutes autres choses y servent en quelque manière aussi. Mais choisissons celui qui sert directement et professoirement... Après qu'on lui aura appris ce qui sert à le faire plus sage et meilleurs, on l'entretiendra que c'est que la logique physique, géométrique, rhétorique ; et la science qu'il choisira ayant déjà le jugement formé, il en viendra bientôt à bout.

L. I. Ch. 26.

C'est chose de qualité à peu près indifférente (que la doctrine) ; très utile accessoire à une âme bien née, pernicieuse à une autre âme et dommageable ; ou plutôt chose de très noble et très précieux usage qui ne se laisse posséder à vil prix : en quelques mains, c'est un sceptre, en quelques autres une marotte.

L. III. Ch. 8.

Qui n'entre en défiance des sciences, et n'est en doute s'il s'en peut tirer quelque solide fruit au service de la vie, à considérer l'usage que nous en avons ? Qui a pris de l'entendement en la logique ? Où sont ses belles

Vous vous étonnerez peut-être que je mette le savoir au dernier rang des choses nécessaires à un enfant bien élevé, surtout, si je vous dis que selon moi, c'est effectivement la chose la moins importante.

Ch. XXIII. § 150.

Ce n'est pas qu'à mon avis le savoir ne contribue beaucoup à la production de ces deux qualités (la vertu et l'habileté). Mais, il faut avouer aussi que dans d'autres personnes qui n'auront pas ces bonnes dispositions, la science ne sert qu'à les rendre plus sots ou plus méchants.

Ch. XXIII. § 150.

... parce que les jeunes gens ne retirent que très peu de fruits de ces deux sciences (rhétorique et logique) ; car je n'ai vu que fort rarement, ou pour mieux dire, jamais, que personne ait appris à bien raisonner ou à bien

promesses ? Voit-on plus de barbouillage au caquet des harangères qu'aux disputes publiques des hommes de cette profession. J'aimerais mieux que mon fils apprit aux tavernes à parler, qu'aux écoles à parlerie. Ayez un maître es-arts, conférez avec lui : que ne nous fait-il sentir cette excellence artificielle et ne ravit les femmes et les ignorants, comme nous sommes par l'admiration de la fermeté de ses raisons, de la beauté de son ordre ? Que ne nous domine il et persuade comme il veut ?

L. III. Ch. 8.

Les écrivains indiscrets de notre siècle, qui parmi leurs ouvrages de néant vont semant des lieux entiers des anciens auteurs, pour se faire honneur, font le contraire. Car cette infinie dissemblance de lustres rend un visage si pâle, si terni et si laid à ce qui est leur, qu'ils y perdent beaucoup plus qu'ils n'y gagnent.

L. I. Ch. 26.

parler en étudiant les règles par lesquelles on prétend enseigner ces deux choses.

Ch. XXIII. § 193.

Si l'usage et la fin du bon raisonnement conduisent à avoir des idées droites des choses, et d'en juger sainement... ayez soin d'empêcher que votre enfant ne s'accoutume à toute cette ergoterie qu'on a réduite en art dans l'école, soit en s'y exerçant lui-même, soit en admirant ceux qui s'y amusent. Si ce n'est qu'au lieu d'en faire un habile homme, vous ne veuillez en faire un discuteur sans jugement, un opiniâtre dans les conversations, qui se fera un honneur de contredire tout le monde, ou ce qui est encore pis, qui mettra tout en question, s'imaginant que ce n'est pas la vérité qu'il faut chercher dans les disputes, mais seulement le plaisir de triompher de son adversaire. Rien n'est plus indigne d'un honnête homme...

Ch. XXIII. § 194.

Un homme qui a la tête ainsi pleine de pensées d'autrui, n'acquiesce par ce moyen qu'une disposition à la pédanterie, et c'est justement par là qu'on peut faire un vrai pédant, l'une des qualités qui sied le plus mal à un gentilhomme ; et dans le fond qu'y a-t-il de plus ridicule que de coudre à de chétives pensées sorties de notre cerveau, quelques belles et riches sentences d'un bon auteur ? Ces pensées éclatantes enchâssées de cette manière ne sont propres qu'à faire

paraître davantage la pauvreté de nos productions. Elles n'ont pas plus de grâce, et ne font pas plus d'honneur à celui qui s'en sert, qu'un habit brun tout usé, qu'on prétendrait parer en y attachant de grands morceaux d'écarlate.

Ch. XXIII. § 180.

J'ai vu chez moi un mien ami par manière de passe-temps, ayant affaire à un de ceux-ci, contre-faire un jargon de galimatias, propos sans suite, tissus de pièces rapportées sauf qu'ils étaient souvent entrelardés de mots propres à leur dispute, amuser ainsi tout un jour ce soit à débattre, pendant toujours répondre aux objections qu'on lui faisait, et si était homme de lettres et de réputation, et qui avait une belle robe.

L. I. Ch. 26.

Il n'y a rien de plus contraire à la civilité qui doit régner dans la conversation des gens polis et au but de toutes sortes de disputes, que de ne pas se contenter d'une réponse quelque solide qu'elle soit mais de continuer la dispute aussi longtemps qu'on le peut de part et d'autre à la faveur d'un terme équivoque, ou d'une distinction frivole, sans se mettre en peine si ce qu'on soutient à propos ou non, raisonnable ou extravagant conforme ou contraire à ce qu'on a déjà dit. Cependant le grand art des disputes de logique, c'est que jamais l'opposant ne se contente des répliques du répondant et que celui-ci de son côté ne cède jamais à l'évidence des arguments que l'autre lui propose. Arrive ce qui pourra de la vérité...

Ch. XXIII. § 94.

La moitié de notre âge s'en va là. On nous tient quatre ou cinq ans à entendre les mots et les coudre en clauses ; encore autant à proportionner un grand corps, étendu en quatre ou cinq parties ; et autres cinq pour le moins à les savoir brièvement mêlés et entrelasser de quelque subtile façon.

Voir le Chapitre XXIII. §§ 173, 176, 178, 179.

Laissons-le à ceux qui en font profession expresse... nous avons affaire ailleurs.

L. I. Ch. 26.

Cette même haine du pédantisme, du verbiage qui animait MONTAIGNE et LOCKE, devait les conduire tout naturellement à critiquer l'enseignement dans les collèges, et ce qu'ils exigent d'un bon gouverneur en découle également.

Ce sont de vrais geoles de jeunesse captives... Je ne veux pas qu'on emprisonne ce garçon. ne veux pas qu'on l'abandonne à l'humeur mélancolique d'un furieux maître d'école. Je ne veux pas qu'on corrompe son esprit à le tenir à la gehenne et au travail, à la mode des autres, quatorze ou quinze heures par jour, comme un portefaix. Ni ne veux gâter ses mœurs généreuses l'incivilité et barbarie d'autrui.

L. I. Ch. 26.

Il n'est rien de si gentil que les petits enfants en France ; mais ordinairement, ils trompent l'espérance qu'on en a conçu ; j'ai ouï tenir à des gens d'entendement que ces collèges où on les envoient, les abrutissaient ainsi.

L. I. Ch. 25.

J'accuse toute violence en l'éducation d'une âme tendre qu'on dresse pour l'honneur et la liberté. Il y a je ne sais quoi

Et le moyen sans cela qu'un enfant fut assujetti à un esclavage de galérien pendant les huit ou dix plus belles années de sa vie, pour attraper une ou deux langues...

Cela étant, pardonnez-moi, si je dis que je ne saurais penser sans émotion que pour former et polir l'esprit d'un jeune homme de bonne maison, il faille le mettre dans un collège avec une troupe d'autres enfants, et le faire travailler à coups de fouets, comme s'il devait faire les classes en passant, pour ainsi dire, par les baguettes.

Ch. XXIII. § 150.

Si la sévérité portée au plus haut point, prévaut sur le naturel d'un enfant et le guérit de ses dérèglements présents, c'est souvent en causant un mal bien plus grand et plus dangereux, qui est de lui abrutir l'esprit, de sorte que par là d'un jeune étourdi vous faites un sot et un lourdaud.

Ch. III. § 52.

... cette espèce de traitement servile (les verges) rend aussi le tempérament servile.

Ch. III. § 51.

de servile en la rigueur et en la contrainte, et tiens que ce qui ne se peut faire par la raison, et prudence et adresse, ne se fait jamais par la force... Je n'ai vu autre effet aux verges, sinon de rendre les âmes plus lâches ou plus malicieusement opiniâtres.

L. II. Ch. 8.

Au lieu de convier les enfants aux lettres on ne leur présente, à la vérité, que horreur et cruauté. Otez-moi la violence et la force : il n'est rien à mon avis, qui abâtardisse et étourdisse si fort une nature bien née.

L. I. Ch. 26.

Ceux qui comme porte notre usage, entreprennent d'une même leçon et pareille mesure de conduite, de régenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfants, il en rencontre à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline.

L. I. Ch. 26.

On ne cesse de crier à nos oreilles comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je désirerai que le conducteur corrigeât cette partie, et que

Les coups et toutes les autres sortes de châtimens serviles et corporels ne doivent donc point être employés à l'éducation de ceux que nous voulons rendre sages et vertueux par inclination.

Ch. III. § 52.

... il y a une grande différence entre avoir la conduite de deux ou trois enfants dans une seule maison et être chargé de celle de soixante ou quatre-vingts enfants logés en différents endroits.

Ch. VII. § 72.

Il y a dans l'âme de chaque homme, aussi bien que dans le visage, quelque chose de particulier, qui le distingue de tous les autres ; et peut être y a-t-il à peine deux enfants qui puissent être conduits par une même méthode, à prendre la chose dans la dernière précision.

Ch. XXVIII. § 223.

Au lieu d'employer tout le temps qu'ils sont ensemble à lui faire des leçons, et à lui dicter d'un ton de maître, ce qu'il prétend lui faire observer, il faut qu'il l'écoute à son tour, et qu'il

de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner de lui-même ; quelques fois lui ouvrant le chemin, quelques fois le lui laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul ; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui, pour juger de son train et juger jusqu'à quels point il se doit ravaller, pour s'accommoder à sa force.

L. I. Ch. 26.

En cette pratique des hommes j'entends y comprendre et principalement ceux qui ne vivent qu'en la mémoire des livres. Ils pratiquent par le moyen des histoires, ces grandes âmes des meilleurs siècles. Quel profit ne fera il pas en cette part là, à la lecture des Vies de notre Plutarque ? Mais que mon guide se souvienne où vise sa charge ; et qu'il n'imprime pas tant à son disciple la date de la ruine de Carthage que les mœurs d'Hannibal et de Scipion, ni tant où mourut Marcellus, que pourquoi il fut indigne de son devoir qu'il mourut là. Qu'il ne lui apprenne pas tant des histoires, qu'à en juger.

L. I. Ch. 26.

Il ne sait pas ablatif conjonctif, substantif, ni la grammaire, ne fait pas son laquais ou une

l'accoutume à raisonner sur les choses qu'il lui propose... Ainsi qu'on propose à un jeune homme, des cas particuliers sur la justice et la bienséance, qu'on l'engage à discourir selon ses lumières avec son gouverneur, il est certain que par ces sortes d'entretiens il comprendra mieux les fondements et les règles de ces vertus, et qu'il recevra des idées plus vives et plus durables de ce qu'il doit faire, qu'en écoutant négligemment et avec un morne silence les leçons de son maître et beaucoup mieux encore que par des disputes captieuses de logique ou par des déclamations d'apparat qu'il composerait lui-même.

Ch. X. § 51.

Voir les §§ 177, 178, 179 du chapitre XXIII.

Combien n'y a-t-il pas de dames, qui, sans savoir ce que c'est que temps, participes, ad-

harangère du petit pont, et si vous entretiendront tout votre saoul, si vous en avez envie, et se déferreront aussi peu, à l'aventure, aux règles de leur langage, que le meilleur maître es-arts de France.

L. I. Ch. 26.

verbes et prépositions, s'expriment en termes aussi propres et d'une manière aussi correcte, je ne dirai pas qu'aucun maître d'école car ce serait leur faire un fort mauvais compliment, mais que la plupart des gentilhommes qui ont étudié selon la méthode établie dans les collèges. Vous voyez par là qu'on peut fort bien en certains cas, se passer de grammaire.

Ch. XXIII. § 173.

Oui bien sûr, la liste est longue, et grande la ressemblance. Parfois même étonnante. Peut-on parler ici de plagiat ? Les plus ardents détracteurs de LOCKE n'osent pas le prétendre. Il y a plagiat lorsqu'un auteur plaque les pensées d'un autre sur sa pensée, lorsqu'il y a imitation servile. Mais ce n'est pas le cas ici. « Rien ne ressemble moins à un plagiat que le Traité de LOCKE », écrit VILLEY (1). « Il a les allures franches d'une composition personnelle (2).

---

(1) VILLEY, *L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau*.

(2) « Je crois seulement », écrit VILLEY (*M. L. R.*, p. 18) « que LOCKE s'est nourri des Essais et qu'il a profité de leurs leçons pour élaborer ses propres idées. Peut-être ne les relit-il plus, à la fin de sa carrière : il semble être assez loin du texte de MONTAIGNE et n'en retrouve plus les mots, mais l'identité des idées fait supposer qu'à une époque quelconque, un commerce a existé entre ces deux esprits. C'est une impression qui s'impose fortement à la lecture de *l'Essai sur la conduite de l'esprit dans la recherche de la vérité* ». Donnons un exemple de ces inexactitudes de LOCKE dans les citations de MONTAIGNE. C'est COSTE lui-même qui fait la remarque : « Sur quoi il me souvient que MONTAIGNE rapporte dans ses Essais que le savant Castalion fut contraint de faire des tranchoirs à Bâle pour s'empêcher de mourir de faim ; que son père aurait donné une somme considérable pour avoir un semblable gouverneur auprès de son enfant, et que Castalion aurait pris volontiers cet emploi à des conditions raisonnables » (*Pensées sur l'Éducation*, chap. IX, § 94). « On ne trouve point dans les Essais de MONTAIGNE », écrit COSTE, « que Castalion eût été réduit à faire des tranchoirs à Bâle. M. LOCKE l'avait lu dans quelqu'autre livre. Pour MONTAIGNE il dit seulement que de son temps « deux très excellents personnages en savoir sont morts en état de n'avoir pas leur saoul à manger. Litijs-Grégorius Geraldus en Italie, et Sébastianus Castalion en Allemagne, et je crois, ajoute-t-il, qu'il y a mille hommes qui les eussent appelés avec très avantageuses conditions ou secourus

Ceci dit, peut-on véritablement parler d'influence ? Il semble paradoxal de le nier : nous nous sommes appliqués à fournir des arguments aux partisans de cette théorie. Et cependant, nous ne nous rallions à cette opinion que sous une réserve : la définition du mot influence.

Deux facteurs sont nécessaires pour qu'il y ait influence : « l'influenceur » et l'influencé, et l'on admet généralement que le premier est un caractère fort, l'autre, un caractère faible. Le second est la cire molle, l'autre est le cachet qui met son empreinte. L'un est passif, l'autre actif. Ceci est vrai dans un grand nombre de cas. Mais il arrive que l'influencé soit actif lui aussi. C'est lui qui choisit ce qu'il peut et ce qu'il veut assimiler de l'influenceur. Et il l'assimile, c'est-à-dire il le fait sien. Il y a là un véritable phénomène de nutrition. L'influencé se nourrit de l'influenceur, et puis son organisme, son caractère, son esprit, garde ce qui peut être utile à son développement, à son bonheur, à son expansion et rejette ce qu'il lui est contraire. Il sélectionne, suivant une loi souvent obscure, il est vrai, mais enfin il agit ? Et lorsque l'assimilation est accomplie, il ne perçoit plus l'élément étranger qui est en lui, qui est devenu une partie intégrante de son moi. Ce sont les autres, qui essayent de découvrir cet élément étranger ; ils y arrivent parfois, mais parfois aussi ils croient trouver des influences là où il n'y en a pas ; simplement parce qu'ils ne comprennent pas suffisamment l'influencé lui-même.

Lorsqu'on se place au point de vue de l'historien de la pensée, il n'est pas douteux que l'intérêt est grand de savoir comment naît une théorie, par quelle voie elle a dû passer pour en arriver à son état présent ; quels esprits lui donnèrent sa forme, quelles personnalités sa couleur. Mais pour le psychologue, le problème est différent. Ce n'est pas cela qui est le but de son enquête. Il cherche le pourquoi d'une influence (prise au sens le plus large du mot) ; pourquoi telle influence s'est exercée plutôt que telle autre ; pourquoi Paul ne se laisse pas toucher par les mêmes choses que Pierre. Car, pour le psychologue, derrière les influences livresques, pédantes, il y a des causes humaines, véritables, les tendances, que les livres peuvent développer, mais non pas créer, « les accidents de la vie aux-

---

où ils étaient, s'ils l'eussent su : après quoi il fait entendre assez clairement qu'il est lui-même capable de cette espèce de générosité. » (*Essais*, liv. I, chap. 34).

quelles les lectures font quelquefois porter tous leurs fruits, mais qui sont plus puissants que les lectures et en déterminent le choix. » (1)

« Ce que LOCKE me semble avoir apprécié surtout chez MONTAIGNE c'est son art de guider l'esprit, dans la recherche de la vérité, sa prudente méthode, son hygiène intellectuelle si je puis dire, pour former et conduire le jugement dans la bonne voie. Il rappelle en cela BACON, qui, certainement, a profité des idées de MONTAIGNE, plus pour construire sa méthode expérimentale que lorsqu'il écrivait ses propres essais. A LOCKE comme à BACON, MONTAIGNE apparaît surtout comme un homme de jugement et de bon sens, très avisé pour échapper à l'erreur, très souple pour se dégager des préjugés, très psychologue, pour communiquer aux autres les procédés par lesquels il a su se mettre en garde contre les causes ordinaires d'erreurs. » (2)

De quel ordre sont les similitudes que nous avons trouvé entre l'*Essai de l'Institution des Enfants*, celui de l'*Affection des Pères aux Enfants*, et les *Quelques Pensées sur l'Education* ? Mêmes idées sur l'éducation physique, sur la santé, sur l'hygiène. Mêmes idées sur la vertu et son enseignement. Mêmes reproches de pédantisme et de verbiage adressés aux Collèges, Même révolte contre la dureté et la vanité des maîtres. Même recherche de la civilité, de la politesse. Même amour de la Vérité.

Nous savons bien qu'à l'époque de LOCKE il y eut des pédagogues qui n'ont rien emprunté à MONTAIGNE et qui proposent des remèdes très différents aux maux dont il se plaint. C'est que des problèmes aussi vastes que ceux de l'Education comportent peut-être des solutions divergentes, mais également soutenables, c'est qu'on peut chercher à atteindre le même but par des voies différentes. C'est aussi, c'est surtout, que la pensée porte la marque de la vie ; et chaque homme ne peut tirer de la sienne que ce qui s'y trouve. Si l'on admet cela, on doit aussi admettre que dans la similitude de deux vies on peut chercher les raisons de la ressemblance de deux pensées.

Nous n'avons pas la prétention de raconter ici la vie de MONTAIGNE. Nous voulons seulement relever dans son existence quelques traits qui nous ont frappés par leur ressemblance ou leur dissemblance avec quelques faits marquants de la vie de LOCKE.

---

(1) VILLEY, *M. L. R.*, p. 138.

(2) *Ibid.*, p. 15.

Michel de MONTAIGNE est né au Château de Montaigne, le 28 février 1533. Son père Pierre Eyquem fut élevé avec beaucoup de soins. Etant destiné à la carrière des armes, il partit avec François I<sup>er</sup> pour les guerres d'Italie, d'où il rapporta un journal suivant point par point ce qui s'était passé dans ces campagnes « pour son public et son privé. » De ce séjour au delà des monts, il avait rapporté le goût des savants et des hommes instruits. Il y avait aussi appris le patriotisme municipal et il se dévoua à sa ville natale corps et âme. Il fut nommé maire de Bordeaux à une époque de révoltes sanglantes, de répressions cruelles. « Il me souvient », écrit MONTAIGNE, « l'avoir vu vieil en mon enfance, l'âme cruellement agitée de cette tracasserie publique, oubliant le doux air de sa maison, où la faiblesse des ans l'avaient attaché longtemps avant et son ménage et sa santé, et en méprisant certes, la vie qu'il y cuida perdre, engager pour eux à de longs et pénibles voyages. Il était tel ; et lui portait cette humeur d'une grande bonté de nature : il ne fut jamais âme plus charitable et populaire. » (1) Tout comme LOCKE, MONTAIGNE voua à son père une grande admiration, une grande tendresse et une profonde reconnaissance pour le soin qu'il prit à l'instruire.

De sa mère, MONTAIGNE ne parle pas, peut-être parce qu'elle lui survécut et qu'il n'eut pas l'occasion de prononcer son éloge (2). Un des rares documents qu'il ait laissé sur elle, est cette transaction du 13 août 1568 par laquelle il fixe certains points du testament de son père : « Entre Demoiselle Antoinette de Louppes, veuve de feu Pierre Eyquem Montaigne, écuyer, seigneur du dit lieu, et M. M<sup>re</sup> Mi-

---

(1) *Essais*, livre III, chap. 10. Cité par LANSON, *Les Essais de Montaigne*, p. 20.

(2) Antoinette de Louppes était de cette « tribu » de juifs espagnols les Paçagon, de Calatayud, convertie au catholicisme au x<sup>ve</sup> siècle. « Le génie de MONTAIGNE est un confluent », écrit Fortunat STROWSKI (*Montaigne*, p. 27.) « Maintenant quant à dire ce qu'il a dû au sang gascon et au sang juif qui se sont mêlés dans ses veines, j'en laisse le soin à ceux qui se sentent capables de résoudre ces sortes de problèmes. On prétend qu'il y a dans son génie un élément d'instabilité, d'inquiétude, de scepticisme et de destruction où l'on veut voir je ne sais quoi de spécifiquement juif. Mais cet élément n'est-il pas le lot de beaucoup d'hommes, de n'importe quelle race ? N'est-ce pas la condition même de l'homme ? « Conditions de l'homme : inconstance, ennui, inquiétude », disait PASCAL, chrétien, et de vieille race chrétienne. Spinoza, avec sa magnifique certitude constructive n'est-il pas, au contraire, un juif ? »

chel de Montaigne écuyer, Conseiller du Roi en sa Cour du Parlement de Bordeaux, Mère et fils ; Item que, parce que, au dit article du Testament, il est dit que la dite Demoiselle sera nourrie et entretenue sur les biens du dit feu seigneur testateur, avec même autorité et tout ainsi qu'elle avait été pendant sa vie, il est accordé et entendu entre les parties la dite clause ne se pouvant étendre à autre surintendance et maîtrise que honoraire et maternelle. » (1)

Michel de Montaigne est donc né dans un château. Et ceci semble être un point de différence avec LOCKE. Mais non. Car son père décida de le mettre en nourrice dans un hameau de bûcherons, à Papessus dans la seigneurie de Montaigne, pour le « relier avec le peuple et avec cette condition d'hommes qui a besoin de notre aide ; il me donna à tenir sur les fonts à des personnes de la plus abjecte fortune. » (2) Et ceci nous ramène à LOCKE. Comme lui, MONTAIGNE vécut avec des petits paysans, une vie rude et saine. « Si j'avais des enfants mâles », écrit MONTAIGNE qui a beaucoup apprécié ce mode de vie, « je leur désirasse volontiers ma fortune. Le père bon que Dieu me donna, qui n'a de moi que la reconnaissance de sa bonté, mais certes bien gaillarde, m'envoya dès le berceau, nourrir à un pauvre village des siens, et m'y tint autant que je fus en nourrice, et encore au delà me dressant à la plus basse et la plus commune façon de vivre... Laissez-les (les enfants) former à la fortune sous les lois naturelles et populaires ; laissez à la coutume de les dresser à la frugalité et à l'austérité ; qu'ils aient plutôt à descendre de l'âpreté, qu'à monter vers elle. »

Quand il fut sorti des langes et qu'il eut revêtu l'aspect d'un petit paysan, son père le reprit chez lui, et là, « le rude nourrisson de Papessus fut traité, en son château périgourdin, comme un enfant de Thélème. » (3) Et jusqu'à l'âge de six ans, ce ne furent plus que réveils en musique et prévenances de toutes sortes. Afin d'épargner à son fils l'aride étude du latin, Pierre Eyquem imagina de prendre chez lui, à grands frais, un précepteur allemand qui ne parlait pas un mot de français, mais rompu au latin. « Celui-ci, qu'il avait fait venir exprès, et qui était bien chèrement gagé, m'avait continuelle-

---

(1) Cité par LANSON, *Les Essais de Montaigne*, p. 39.

(2) Cité par COMPAYRE, *Histoire des doctrines de l'éducation en France*, t. I, p. 93.

(3) Fortunat STROWSKI, *Montaigne*, p. 33.

ment entre les bras. Il en eut aussi avec lui deux autres moindres en savoir pour me suivre et soulager le premier. Ceux-ci ne m'entretenaient d'autres langues que latine. Quant au reste de sa maison, c'était une règle inviolable que ni lui-même (le père) ni ma mère, ni valet, ni chambrière ne parlaient en ma compagnie qu'autant de mots latins que chacun avait appris pour jargonner avec moi. C'est merveille de fruits que chacun y fit. Mon père et ma mère apprirent assez de latin pour l'entendre et en acquirent à suffisance pour s'en servir à la nécessité, comme firent aussi les autres domestiques qui étaient attachés à mon service. Somme, nous nous latinisâmes tant qu'il en regorgeât jusque à nos villages tout autour. » (1)

« Quant au grec, mon père desseigna me le faire apprendre par art, mais d'une voie nouvelle, par forme d'ébat et exercice. Nous pelotions nos déclinaisons à la manière de ceux qui par certains jeux de tablier apprennent l'Arithmétique et la Géométrie. » (2)

Mais à six ans, cette vie de paradis prend fin, peut-être à cause d'un nouveau changement d'humeur de Pierre Eyquem.

MONTAIGNE se reproche d'ailleurs d'avoir peu profité d'une si exquise culture. Il en impute la faute à son esprit « pesant, mol et endormi » et à son grand défaut de mémoire. On en croira ce qu'on voudra, car il y a dans toute l'œuvre de MONTAIGNE une incroyable coquetterie. Toujours est-il que « le bonhomme ayant extrêmement peur de faillir en quelque chose qu'il avait tant à cœur, se laissa enfin emporter à l'opinion commune qui suit toujours ceux qui vont devant, comme les grues, et se rangea à la coutume... ; et m'envoya environ mes six ans, au collège de Guyenne, très florissant pour lors, et le meilleur de France. Et là, il n'est possible de rien ajouter aux soins qu'il eut, et à me choisir des précepteurs de chambre suffisants, et à toutes les circonstances de ma nourriture (c'est-à-dire éducation) en laquelle il réserva plusieurs façons particulières contre l'usage des collèges. » (3) « Mais tant il y a que c'était toujours un collège. Mon latin s'abâtardit incontinent. » (4)

Là, il trouva des latiniseurs illustres pour qui le latin était une

---

(1) Cité par VILLEY, *Montaigne*. Edition Rieder, p. 15.

(2) MONTAIGNE, *Les Essais*, livre I, chap. 26.

(3) Probablement Pierre Eyquem exigea-t-il qu'on ne fit pas usage des verges pour son fils.

(4) MONTAIGNE, *Essais*, livre III, chap. I.

langue morte, et qui n'osaient l'interroger, car pour MONTAIGNE, c'était sa langue maternelle. Là il se levait tôt, se couchait tard, travaillait sans répit, s'ennuyait bien souvent.

Et pourtant, depuis trois quarts de siècle, la civilisation française s'était enrichie et affinée par une exploitation intense des trésors intellectuels de la Grèce et de l'Italie, et, comme toujours, l'enrichissement de l'esprit avait mené à une réforme de l'éducation. Pour modeler les générations futures suivant l'esprit nouveau, on avait substitué au trivium et quadrivium du moyen âge, à la grammaire et à la dialectique scolastique, une éducation plus libérale fondée sur l'humanisme et la rhétorique. Mais on se jeta avec trop d'avidité, peut-être, dans la voie des connaissances nouvelles, et le système éducatif de Rabelais, qui voulait faire entrer dans la tête encyclopédique de son élève, au risque que sa cervelle éclatât, les lettres et les sciences, lettres grecques et lettres latines, l'industrie et les beaux arts, — le système éducatif de RABELAIS est très représentatif, dans son exagération de la naïveté et de l'enthousiasme que suscita au xvi<sup>e</sup> siècle le réveil de la Pensée. Il élargit démesurément le cadre de l'activité intellectuelle ; il surmène l'esprit et le corps ; il rêve d'une éducation chimérique où l'homme serait à la fois le plus érudit des lettrés et le plus universel des savants. Mais, n'oublions pas qu'il s'agit de Gargantua dont l'esprit est aussi vaste que la panse, et n'oublions pas non plus que la joie de découvrir une nouvelle voie vers la sagesse peut faire verser dans l'extrême, qui empêchait auparavant de la goûter.

Il est probable que ce défaut exista dans les nouveaux collèges eux-mêmes, créés par des hommes comme Mathurin Cordier, Gouvéa, Claude Baduel, Jean Sturm, etc... à côté de ces maîtres il y eut sans doute encore bien des « grands docteurs sophistes tels que Maître Thubal Holopherne, et autres vieux tousseux » comme les appelle irrévérencieusement RABELAIS. Et le père de plus d'un élève dut s'apercevoir qu'au régime des collèges, son fils « en rien ne prouffitoit ; et qui pis est, en devenoit fou, niays, tous resveux et rassoté. »

Et pourtant, Gouvéa et ses semblables cherchaient de plus en plus à réaliser l'idéal érasmien. Mais dans les collèges, la force du passé se révélait encore puissante et « un compromis se fait entre la tradition et l'esprit nouveau, entre la raison affranchie et l'ascétisme mystique. L'éducation de l'esprit est antique, culture de rai-

son et de goût, orienté vers la confiance joyeuse dans la nature et dans les facultés naturelles ; la discipline morale demeure fondée sur l'idée de la nature déchue et de la corruption des instincts, par suite, sévère, coercitive et dure. » (1)

Et c'est pourquoi, malgré tout, le libre, l'indépendant MONTAIGNE, dut se rouler en boule, comme un hérisson, et il se serait, peut-être laissé abâtardir sans la clairvoyance d'un de ces précepteurs qui lui entr'ouvrit le monde des Métamorphoses d'OVIDE, qui lui apprit VIRGILE et TÉRENCE et PLAUTE. Il l'intéressa aux comédies du collège, en bref, il le sauva de l'engourdissement. MONTAIGNE se serait-il laissé engourdir, ceci est une autre question, mais nous ne le croyons pas. Une trop grande soif de lecture était en lui, une trop grande finesse, un trop vaste esprit.

Malgré tout ce qu'on fit pour lui adoucir la vie de collègue, il n'est point douteux que le changement fut brusque, de la maison paternelle à la « geole de jeunesse captive », et il est tout naturel que MONTAIGNE, avec son « âme toute sienne », ait préféré, et de beaucoup, l'éducation attrayante que lui donnait son père.

Sorti du collège à treize ans, ayant parcouru le cycle complet des études humanistes, que fit MONTAIGNE ? Probablement alla-t-il passer un an dans la maison paternelle, comme c'était la coutume, chassant, faisant de grandes randonnées à cheval, se délassant du collège dans le calme campagnard. Et puis, son père l'envoya dans une de ces académies où l'on formait les fils de bonne famille. Suit-il régulièrement ses cours, passa-t-il ses examens de droit, on n'en est pas sûr, et d'ailleurs ce n'était pas indispensable pour entrer au Parlement. Ce qui est certain, c'est qu'il dut fréquenter les plus illustres maîtres de la science juridique et particulièrement Turnèbe, qui « savait plus, et savait mieux ce qu'il savait, que homme qui fut de son siècle, ni loin au delà. » (2)

Quoique MONTAIGNE âgé de quarante-six ans, ait écrit à M<sup>me</sup> Duras sa voisine : « Je ne peins pas l'être, je peins le passage, non un passage d'âge à un autre, ou comme dit le peuple de sept en sept ans, mais de jour en jour, de minute en minute... Mon art et mon industrie ont été employés à me faire valoir moi-même... j'ai mis tous mes efforts à former ma vie, voilà mon métier et mon ouvrage »,

---

(1) LANSON, *Les Essais de Montaigne*, p. 84.

(2) Cité par Fortunat STROWSKI, *Montaigne*, p. 38.

quoiqu'il ait écrit cela, et que l'on puisse affirmer que sa formation n'a pas pris fin avec son éducation — nous nous arrêterons ici un moment, pour faire le point.

Qu'était MONTAIGNE à vingt ans, à la fin de ses études ? Ayons recours à lui pour nous le dire : « Elevé en mon enfance d'une façon molle et libre, et n'ayant lors même souffert nulle sujestion forcée, je suis devenu par là, incapable de sollicitude et de discipline... J'ai une âme libre et toute sienne. Cette âme, heureusement née, droite et généreuse, eût été en péril, peut-être, si la nature n'avait suppléé au défaut de l'éducation. Ma vertu est une vertu, pour mieux dire, accidentale et fortuite. Si je fusse né d'une complexion plus déréglée, je crains qu'il ne fût allé piteusement de mon fait... Je dois plus à la fortune qu'à ma raison. Elle m'a fait naître d'une race fameuse en prud'homie et d'un très bon père. Je ne sais s'il a écoulé en moi parti de ses humeurs, ou bien si les exemples domestiques et la bonne institution de mon enfance y ont insensiblement aidé, ou si je suis autrement ainsi né, tant y a que la plupart des vices, je les ai en horreur, d'une opinion si naturelle et si mienne, que ce même instinct et impression que j'ai apporté de la nourrice, je l'ai conservé sans que nulles occasions me l'ai su faire altérer, voire non pas mes discours propres qui, pour s'être débordés en aucune chose de la route commune me licencieraient aisément à des actions que cette naturelle inclination me fait haïr. » (1) Et d'ailleurs, « j'ai une âme toute sienne, accoutumée à se conduire à sa mode : n'ayant eu jusqu'à cette heure ni commandant ni maître forcé, j'ai marché aussi avant et le pas qu'il m'a plu. Cela m'a amolli et rendu inutile au service d'autrui, et ne m'a fait bon qu'à moi... Je dure bien à la peine, mais je dure si je m'y porte moi-même et autant que mon désir m'y conduit. Autrement, si je n'y suis alléché par quelque plaisir, et si j'ai autre guide que ma pure et libre volonté, je n'y vaut rien ; car j'en suis là, que sauf la santé et la vie, il n'est chose pour quoi je veuille ronger mes ongles et que je veuille acheter au prix du tourment d'esprit et de la contrainte. Extrêmement oisif, extrêmement libre et par nature et par art. Je prêterais aussi volontiers mon sang que mon soin. » (2)

Par ailleurs, il avoue être sinon mélancolique, du moins songe-

---

(1) Fortunat STROWSKI, *Montaigne*, p. 40.

(2) Cité par VILLEY, *Montaigne*, Edition Rieder, p. 8.

creux. « Il n'est rien de quoi je me sois toujours plus entretenu que des imaginations de la mort. Voire en la saison la plus licencieuse de mon âge, parmi les dames et les jeux, tel me pensait empêcher à diriger à part moi, quelque jalousie ou l'incertitude de quelque espérance, cependant que je m'entretenais de je ne sais qui, surpris les jours précédents d'une fièvre chaude et de sa fin, au partir d'une fête pareille, et la tête pleine d'oisivetés, d'amour et de vin et qu'autant m'en pendait à l'oreille. » (1)

Au demeurant cette humeur ne l'empêcha pas de connaître « les étroits baisers de la jeunesse, savoureux, gloutons et gluants. » Mais sur son appréhension de la mort se greffe celle de la douleur. « Ce n'est pas assez de roidir l'âme, il faut roidir les muscles. Je sais combien ahanne la mienne en compagnie d'un corps si tendre... » (2) « Forcerons-nous la généreuse habitude de nature qui se voit en tout ce qui est vivant sous le ciel, de trembler sous la douleur ? »

A vingt ans MONTAIGNE était un grand nerveux, prompt à la colère, et incapable de rester en place cinq minutes de suite (3) ; avec cela ambitieux, tourmenté, inquiet, mais déjà « mol au ressentiment des offenses, religieux en l'observance de sa parole, ni, accordant sa foi à la volonté d'autrui, et aux occasions. »

C'est dans cette disposition d'esprit qu'il entra au Parlement en 1554. Que pensa-t-il de ce monde orgueilleux — du quatrième Etat — ? Il nous le dit : « Qu'y a-t-il de plus farouche que de voir une nation où, par légitime coutume, la charge de juger se vende, et les jugements soient payés en purs deniers comptants, et où, légitimement, la justice soit refusée à qui n'a de quoi la payer, et ait cette marchandise, si grand crédit qu'il se fasse en une police un quatrième Etat de gens maniant les procès, pour le joindre aux trois anciens de l'Eglise, de la Noblesse et du peuple ; lequel Etat, ayant la charge des lois et souveraine autorité des biens et des vies

---

(1) Cité par Fortunat STROWSKI, *Montaigne*, p. 43.

(2) MONTAIGNE, *Essais*, livre 1, chap. 26.

(3) Cette instabilité, cette agitation perpétuelle où il était sont probablement cause de cette maladresse dont il se plaint : « A la danse, à la paume, à la lutte, je n'y aie pu acquérir qu'une bien fort légère et vulgaire suffisance. A nager, à escrimer, à voltiger et à sauter, nulle du tout. Les mains je les ai si gourdes que je ne sais pas écrire seulement pour moi. (Oh, coquetterie !)... Je ne sais pas clore à droit une lettre, ni ne sus jamais tailler plume, ni trancher à table qui vaille, ni équiper un cheval de son harnais, ni porter à poing un oiseau et le lacher... »

fasse un corps à part de celui de la noblesse, d'où il advienne qu'il y ait doubles lois, celles de l'Honneur et celles de la Justice, en plusieurs choses fort contraires, et de ces deux pièces si diverses, se rapportant toutefois à un seul chef, ceux-là ayant la paix, ceux-ci la guerre en charge, ceux-là ayant le gain, ceux-ci l'honneur, ceux-là le savoir, ceux-ci la vertu, ceux-là la parole, ceux-ci l'action, ceux-là la justice, ceux-ci la vaillance, ceux-là la raison, ceux-ci la force, ceux-là la robe longue, ceux-ci la robe courte en partage. » (1)

Que peut-il penser, lui, si honnête, quand il trouve des voleurs dans les meilleures compagnies ? Que peut-il penser, lui, si droit, du juge écrivant sur le verso d'une condamnation pour adultère un poulet à l'adresse de la femme d'un de ses collègues ? Que peut-il penser, lui, si tendre, de la dureté de ses confrères qui ordonnaient la torture et les plus affreux supplices ? « Je suis si lâche à offenser, » écrivait-il, « que pour le service de la raison même, je ne le puis faire, et lorsque l'occasion m'a convié aux condamnations criminelles, j'ai plutôt manqué à la justice. »

Pauvre MONTAIGNE ! Comme il a dû souffrir des atrocités des guerres de religion, où des deux côtés on apportait des passions également mauvaises, l'ambition, l'avarice, la cruauté, la vengeance. « Et nous trouvons étrange, si aux guerres qui pressent à cette heure notre Etat, nous voyons flotter les événements et diversifier d'une manière commune et ordinaire : c'est que nous n'y apportons rien que le nôtre. La justice qui est en l'un des partis, elle n'y est que pour l'ornement et couverture : elle y est bien alléguée, mais elle n'y est ni reçue, ni logée, ni épousée ; elle y est comme en la bouche d'un avocat, non comme dans le cœur et affection de la partie. » (2) Et ailleurs : « à peine me pouvais-je persuader avant que je l'eusse vu, qu'il se fût trouvé des âmes si monstrueuses, qui, pour le seul plaisir du meurtre, le voulussent commettre, hacher et détrancher les membres d'autrui, aiguïser leur esprit à inventer des tourments inusités et des morts nouvelles, sans inimitié, sans profit, et pour cette seule fin de jouir du plaisant spectacle, des gestes et mouvements pitoyables, des gémissements et voix lamentables d'un homme mourant d'angoisse. Je

---

(1) Cité par Fortunat STROWSKI, *Montaigne*, p. 52.

(2) MONTAIGNE, *Apologie de Raymond Sebond*.

sais qu'il s'est trouvé des simples paysans s'être laissés griller la plante des pieds, écraser le bout des doigts, atout le chien d'une pistole, pousser les yeux sanglants hors de la tête à force d'avoir le front serré d'une grosse corde, avant que de s'être seulement voulu mettre à rançon. » (1)

Car c'est à une époque de grands troubles que MONTAIGNE siégea au Parlement. La situation politique et religieuse de la Gascogne et du Périgord faisait peser sur le Parlement de Bordeaux des responsabilités singulièrement lourdes, car dès que la Réforme eut pris conscience de sa force, et qu'elle commença à avoir des vues politiques, elle visa tout de suite Bordeaux et la région bordelaise. Et pendant ce temps, MONTAIGNE remplissait deux fonctions. En tant que magistrat de l'ordre judiciaire, il rendait des arrêts ; en tant que magistrat de l'ordre politique, il était chargé de maintenir la police et l'autorité du roi.

Craignant la souffrance d'autrui comme la sienne propre, dégoûté du charabia juridique, MONTAIGNE fut-il un mauvais magistrat ? On n'en sait pas grand chose. Mais son rôle dans le domaine public nous est plus connu. En juin 1562, MONTAIGNE va à Paris, probablement chargé de mission par le Parlement de Bordeaux. Là il fait profession de foi catholique, comme devait à nouveau le faire tout officier de justice. « Maître Michel DE MONTAIGNE a fait la révérence à la Cour et l'a suppliée, pour avoir voix délibérative à l'audience d'icelle, d'être reçu à faire profession de foi, suivant ce qu'il avait été averti avoir été ordonné par icelle Cour ; le sixième de ce mois, ce qu'il a fait aux mains de M. le Premier Président, et a signé au rang des Conseillers de la dite Cour. » Ce document et deux autres du même genre montrent que MONTAIGNE prenait au sérieux ses fonctions actives. Il y était poussé par son désir de se mettre au service du bien public. Pour ce faire, il va à la Cour, il voyage, et voyagerait encore bien davantage si les déplacements n'étaient pas aussi coûteux. En septembre 1559 il est à Bar-le-Duc avec François II ; le 13 novembre, il est à Bordeaux plaidant la cause de ses confrères « les Généraux » de la Cour des Aides. Le 12 juin 1562 il est à Paris et le 26 octobre de la même année, à Rouen. Le jour où son père mourait, le 10 juin 1570, il signait à Paris la lettre dédicatoire, où il offrait à sa femme la tra-

---

(1) Cité par LANSON, *Les Essais de Montaigne*, p. 57.

duction de la *Lettre Consolatrice* de Plutarque (traduite par La Boétie). Pendant tout ce temps, au cours de ses nombreux voyages, il « négociait avec les Princes. » « C'est lui qui nous le dit », écrit STROWSKI (1), « mais non pas comme un maquignon, ni comme un diplomate. Il négociait en bon citoyen qui veut réconcilier les chefs des partis adversaires. Il était bien convaincu que les différents de religion, ne touchait pas à la foi même, et que les frères ennemis du christianisme étaient séparés par des abus, par des observances indifférentes ou abusives, et, en un mot, par le dérèglement de la discipline. Il s'appliquait donc à éviter qu'entre les uns et les autres un fanatisme irréconciliable ne se glissât, il essayait de rapprocher leur point de vue, et de raviver leur bonne volonté, en attendant le règlement de la discipline. Il le fait aimablement ; en homme d'esprit, avec une loyauté que d'autres pourraient juger maladroite, mais qui est l'habileté la plus habile. » On croirait qu'il est question de LOCKE ! Comme lui, MONTAIGNE fut donc mêlé de près à la vie civile de son pays ; comme celle de LOCKE, l'action fut d'essayer de modérer les opinions, de mettre la tolérance en pratique. Et ceci ne manque pas d'intérêt ; car s'il n'est question ici que de leurs théories pédagogiques, et si le fait d'avoir pris parti à la vie publique n'influe pas directement sur ces théories, il n'en est pas moins vrai qu'indirectement cela nous intéresse, car, pour former le citoyen il faut former l'homme, mais on forme l'homme suivant l'idée qu'on se fait de la société et du citoyen.

Mais revenons à MONTAIGNE. Très profondément touché par la mort de son ami La Boétie, il n'était pas encore assez philosophe pour s'enfermer dans son chagrin. Profitant des rares moments que lui laissaient ses occupations au Parlement, il essaya de se changer les idées en fréquentant quelques honnêtes dames, et bien nées. Mais s'étant lassé de ce mode de divertissement, il décida de prendre femme. Le 23 septembre 1565, il épousa la fille d'un de ses collègues au Parlement, Françoise de la Chassaigne, qui lui apportait 7.000 livres de dot. Mariage de raison : MONTAIGNE avoue qu'il s'y laissa conduire « plus qu'il ne s'y convia » et qu'il avait fort peu de vocation pour cet état. Il estimait d'ailleurs qu'un « bon mariage, s'il en est, refuse la compagnie et condition de l'amour...

---

(1) Fortunat STROWSKI, *Montaigne*, p. 70.

l'alliance et les moyens pèsent autant et plus (dans ce marché) que les grâces et la beauté. » (1)

Ce mariage marque un tournant dans la vie de MONTAIGNE, car il le fait riche. Pendant vingt ans il n'avait eu, raconte-t-il, aucun revenu assuré, et n'en avait éprouvé nul besoin, son père étant généreux et ses amis obligeants. Et puis, vint la fortune : l'heureuse quiétude cessa. Comme le savetier de LA FONTAINE, l'auteur des *Essais* faillit perdre le sommeil, il devint économe, avare même, et ce soin qu'il prenait de son argent était pour lui une « pénible sollicitude. » Mais au bout de peu d'années, cela cessa (peut-être à la suite d'un voyage), et MONTAIGNE décida de faire courir sa dépense sur sa recette. C'est à ce moment là que mourut Pierre Eyquem « le meilleur père qui fut oncques. » La disparition de son père changea la vie de MONTAIGNE, encore plus, peut-être que son mariage, car par elle, il devenait le chef de la famille et responsable de terres et d'âmes. Elle dut être lourde, cette charge, à un homme qui ne savait « la différence d'un grain à l'autre, ni en la terre, ni en grenier, si elle n'est trop apparente, ni à peine celle entre les choux et les laitues » de son jardin ; à un homme qui n'entendait pas seulement « le nom des premiers instruments de (son) ménage, ni les plus grossiers de l'agriculture et que les enfants savent. Il n'y a pas un mois encore, que l'on me surprit ignorant de quoi le levain servait à faire le pain, et que c'était que faire couvrir le vin. » (2)

On peut se demander si dès lors il n'avait point songé à quitter le Parlement et vivre à l'écart de la politique dans son beau château, entre sa femme, sa mère, ses deux sœurs, son petit frère, entouré de parents et d'amis. Nous ne croyons pas à ce désir de retraite, et c'est un accident qui détermina son départ du Parlement, départ qui ne fut pas d'ailleurs une rupture, car MONTAIGNE y revint à l'occasion et y reçut de grands honneurs.

Il y a cependant une certaine amertume dans les lignes qu'il fit inscrire sur le mur de son « cabinet » : « L'an du Christ 1571, à l'âge de trente-huit ans, la veille des calendes de Mars, anniversaire de sa naissance, Michel DE MONTAIGNE, depuis longtemps déjà fatigué de l'esclavage de la Cour, et des charges publiques, est venu

---

(1) Cité par VILLEY, *Montaigne*. Edition Rieder, p. 32.

(2) Cité par STROWSKI, *Montaigne*, p. 110.

encore dans la force de l'âge se reposer sur le sein des doctes vierges ; là, dans la quiétude et la sécurité, il achèvera le décours d'une vie dont la plus grande partie a été déjà passée, si du moins les destins lui permettent d'achever cette habitation et ces douces retraites paternelles. Il les a consacrés à la Liberté, à la Tranquillité et aux Loisirs. »

Voilà donc MONTAIGNE dans son château périgourdin, voisinant avec les châtelains d'alentour capable de tenir école de bonnes manières, et pourtant simple, anti-cérémonieux. C'est là que venaient le voir les trois frères de Foix, les fils du marquis de Trans, et qui devaient mourir tragiquement le même jour au combat de Moncrateau. C'est là aussi qu'il se lia d'amitié avec cette Diane de Foix, comtesse de Gurson, à laquelle il devait dédier pour son premier né, *l'Institution des Enfants*.

Le voilà aussi dans sa « librairie », son royaume, méditant, lisant, écrivant ou dictant ses « songes que voici ». Là, sa pensée prit son essor. Là, il commença ces discussions perpétuelles avec lui-même, ces discussions entre le Je et le Moi, qu'il finit par transcrire, s'analysant, se peignant complaisamment lui-même. Librairie à jamais chère à tous, puisqu'elle fut le cadre où naquirent les *Essais*.

Ces *Essais*, nous n'en parlerons pas, et c'est pourquoi nous arrêterons ici le récit de la vie de MONTAIGNE, car pour le poursuivre, il faudrait les étudier de trop près. Nous n'en parlerons pas, parce qu'il est question ici de LOCKE, non pas de MONTAIGNE. Ce que nous en avons dit suffit, croyons-nous, à montrer deux choses pour nous essentielles : premièrement : *l'Essai sur l'Institution des Enfants*, tout comme les *Quelques Pensées sur l'Education*, est une conséquence logique de la vie de son auteur ; deuxièmement, malgré certaines similitudes frappantes de leurs deux vies, LOCKE et MONTAIGNE sont arrivés à leurs conclusions pédagogiques semblables par des voies différentes, et cela prouve bien, semble-t-il l'originalité de LOCKE.

Les similitudes des vies, inutile de nous y arrêter davantage, puisque le but de cette esquisse de MONTAIGNE a été justement de les montrer. Passons plutôt au deuxième point.

« Toutes les réserves faites », écrit LANSON (1) « il restera que les *Essais* ont marqué le principe et le but d'une éducation libérale si

---

(1) LANSON, *Les Essais de Montaigne*, p. 180.

justement et si lumineusement que, depuis trois siècles, les idées de MONTAIGNE sont à la base de tous les plans d'éducation dans les pays d'Occident. Mener de front la formation intellectuelle et morale, faire un homme bon pour la vie et pour l'action, développer en lui le jugement et la raison, lui inspirer le goût de la vérité, former en lui une âme libre, une conscience droite, faire servir l'instruction et rapporter tous les exercices à la fin supérieure de l'éducation, voilà, en deux mots, la pédagogie de MONTAIGNE (1) ; ni LOCKE, ni ROUSSEAU n'ont trouvé mieux. »

LOCKE n'a pas trouvé mieux, peut-être, mais il a trouvé par un processus différent. LOCKE, nous l'avons vu, était un praticien de l'éducation. Ce qu'il écrivit sur ce sujet, est le résultat d'une enquête personnelle, d'observations prises sur le vif. En fut-il de même pour MONTAIGNE ? S'est-il occupé d'enfants ? Nous ne parlons même pas des enfants des autres ; mais des siens propres. Non. La question s'est même posée de savoir s'il les aimait. Il ne les aimait pas, répond COMPAYRE, et il cite à l'appui de sa thèse le passage suivant : « Je ne puis recevoir cette passion de quoi on embrasse les enfants à peine encore nés, n'ayant ni mouvement en l'âme, ni forme reconnaissable au corps, par où ils se puissent rendre aimables, et ne les ait pas souffert volontiers nourrir près de moi. » (2) Or de quelle époque est l'essai *de l'Affection des Pères aux Enfants* ? Probablement de 1578, prétend VILLEY (3), c'est-à-dire

---

(1) « On pourrait se faire un jeu », écrit VILLEY (*Les sources et l'évolution des Essais*, t. II, p. 225) « de démontrer qu'aucune des suggestions de MONTAIGNE ne lui appartiennent en propre. Elles sont les suggestions de son époque, apportées par le souffle de la Renaissance ; et les pédagogues italiens du xvi<sup>e</sup> siècle, sont, avant MONTAIGNE, pénétrés des préoccupations pédagogiques de MONTAIGNE. » Cela nous rappelle, irrévérencieusement, les questions enfantines : où est Paris ? — en France. — Où est la France ? — En Europe. — Où est l'Europe ? — Dans le monde. — Et le monde ?... Oh, Historiens !

(2) MONTAIGNE, *Les Essais*, livre II, chap. 8.

(3) Voici les preuves de VILLEY : MONTAIGNE fait allusion à sa retraite de 1571. Il parle du Doyen de Saint-Hilaire qui ne sortait plus de sa chambre depuis 22 ans, et l'on croit pouvoir affirmer qu'il s'agit là de Jean d'Estissac, qui mourut en 1576. Il conte le chagrin du feu maréchal de Montluc, mort en juillet 1577. Il fait deux emprunts à César. Or il ne lut César qu'en 1578. L'essai *sur l'Affection des Pères aux enfants* est donc postérieur à cette date et fait partie de la dernière période des *Essais* (VILLEY, *Sources et Evolution des Essais*, t. I).

à l'époque où MONTAIGNE avait déjà perdu quatre enfants sur les cinq qu'il avait eu. Ne se peut-il pas qu'il ait écrit ces lignes par amertume, avec un chagrin dissimulé sous une couche d'ironie. Et même, MONTAIGNE n'est-il pas un homme ? Or il est reconnu que les hommes aiment rarement les nourrissons, et n'oublions pas qu'il est bien question ici de tout petits bébés, n'ayant encore « ni mouvement en l'âme, ni forme reconnaissable au corps ». Ce n'est donc pas une preuve. Mais, dit-on, MONTAIGNE n'a-t-il pas écrit dans *les Essais* qu'il avait perdu « mais en nourrice, encore deux ou trois [enfants], sinon sans regret, au moins sans fâcherie. Si (pourtant) il n'est guère accident qui touche plus au vif les hommes ». Ce texte est une preuve de ce que nous venons de dire, car enfin dans ses *Ephémérides*, MONTAIGNE avait soigneusement noté la naissance et la mort de tous les enfants qui lui étaient nés.

« Juin 28, 1570, naquit de Françoise de la Chassaigne et de moi, « une fille que ma mère et le Président de la Chassaigne, père de ma « femme, surnommèrent Thoinette. C'est le premier enfant de mon « mariage. Il mourut deux mois après.

« 9 septembre l'an 1571, sur les deux heures de l'après-midi « Françoise de la Chassaigne, ma femme, s'accoucha à Montaigne « de ma fille Léonor, deuxième enfant de notre mariage, que Pierre « Eyquem de Montaigne, sieur de Gaujac, son oncle, et Léonor « ma sœur, baptisèrent.

« 9 juillet 1573, environ les cinq heures du matin, naquit de « Françoise de la Chassaigne, ma femme, et de moi, à Montaigne, « une fille qui fut le troisième enfant de notre mariage. M. L'abbé « de Verfeuil, oncle de ma femme, et M<sup>lle</sup> de Mons, la tinrent sur « les fonts en la chapelle de céans, et la nommèrent Anne. Elle ne « vécut que sept semaines.

« 27 décembre 1574, naquit à Françoise de la Chassaigne, ma « femme et à moi, une fille, quatrième enfant de notre mariage, « mourut environ trois mois après. Il fut baptisé tumultuairement, « la nécessité pressant.

« 16 mai 1577 naquit de Françoise de la Chassaigne, ma femme, le « cinquième enfant de notre mariage. Ce fut une fille qui mourut « un mois après. Mon frère, sieur de Mattecolum, et ma sœur Marie « la baptisèrent sans cérémonie.

Enfin le 21 février 1583, « nous eûmes encore une fille qui fut « nommée Marie, baptisée par le sieur de Jauvillac, conseiller à la

« Cour du Parlement, son oncle, et ma fille Léonor. Elle mourut « peu de jours après. » (1)

En lisant cette longue liste on se prend à douter que MONTAIGNE se soit empressé d'oublier la perte de ses enfants. Il y a bien plus de sincérité dans les lignes qu'il envoie à sa femme au moment de la mort de Thoinette, avec la *Lettre consolatrice* de Plutarque : « Vivons, ma femme, vous et moi, à la vieille française... bien mari de quoi la fortune vous a rendu ce présent (la *Lettre consolatrice*) si propre, et que, n'ayant enfant qu'une fille, longuement attendue, au bout de quatre ans de notre mariage, il a fallu que vous l'ayez perdue dans le deuxième mois de sa vie. » Il y a aussi bien plus de sincérité dans l'accent ému avec lequel il parle de l'éducation de Léonor : « Une seule fille qui s'est échappée à cette infortune (de mourir en nourrice) a atteint six ans et plus, sans qu'on ait employé à sa conduite et pour le châtiment de ses fautes puérides, l'indulgence de sa mère s'y appliquant aisément, autre chose que paroles, et bien douces. » (2) Il semble pourtant que MONTAIGNE se soit peu mêlé d'élever lui-même sa fille et qu'il ait préféré laisser ce soin aux femmes. Notons cependant une chose à sa décharge. MONTAIGNE n'eut que des filles, peut-être était-ce une raison pour lui de s'en occuper peu. Ne dit-on pas encore dans certains pays, dans certaines provinces : j'ai trois enfants et une fille. S'il avait eu des garçons, il est possible que MONTAIGNE se fut montré meilleur père. N'écrit-il pas d'ailleurs : « j'eusse été beaucoup plus religieux encore à cela (élever ses enfants avec la douceur que son père eut pour lui) envers des mâles moins nés à servir et de condition plus libre. J'eusse aimé à leur grossir le cœur d'ingénuité et de franchise. »

Toujours est-il que MONTAIGNE ne fut pas un éducateur. Avec son caractère irascible et mouvant, il était peu fait pour remplir cette tâche. Il y a là une grande différence avec LOCKE, qui fut au contraire un excellent gouverneur et eût été, nous n'en doutons pas, un père prévenant et affectueux, s'il avait eu le bonheur d'avoir des enfants (3).

---

(1) Cité par STROWSKI, *Montaigne*, p. 105.

(2) MONTAIGNE, *Les Essais*, livre II, chap. 8.

(3) Voyez entre autres preuves la délicieuse lettre à CLARCKE (FOX BOURNE, t. II, p. 250) : « Les chaussures de ma femme (la fillette de CLARCKE) lui sont

« MONTAIGNE n'est pas un éducateur de métier » écrit M. PORTEAU dans sa thèse *Montaigne et la Vie pédagogique de son temps* (1). « Pas davantage, il n'est un théoricien de la pédagogie. Qu'il lui prenne fantaisie de donner son sentiment sur quelques problèmes précis, relatif à l'instruction de la jeunesse, son ignorance de la technique scolaire éclate aux yeux. Par contre, en tant que philosophe et qu'homme politique, MONTAIGNE a lucidement aperçu les côtés faibles et les dangers du système pédagogique en faveur de son temps. Philosophe, il a mis en garde ses contemporains contre les méfaits du savoir dogmatique et livresque. Avec infiniment de bon sens, et de sagesse il a préconisé d'y porter remède par un meilleur exercice des esprits et la culture méthodique de leurs richesses propres et naturelles. Politique, il a dénoncé l'absurdité d'une discipline intellectuelle conçue au seul bénéfice d'une clientèle de futurs spécialistes, de futurs étudiants des écoles ; et contre cette erreur séculaire, il a utilement pris en main les intérêts des autres classes de la nation et particulièrement de la noblesse. »

Sans compter que cette noblesse, pour laquelle il écrivait, tout comme LOCKE, il la voyait dans le miroir où il se regardait et s'analysait. En donnant de brillants et sages conseils à Diane de Foix, comtesse de Gurson, il continuait à se peindre lui-même (2). Se peindre lui-même, oui, c'est ainsi que MONTAIGNE composa ses *Essais* et celui sur l'*Institution des Enfants* comme les autres.

Où MONTAIGNE a-t-il trouvé les principes de l'éducation attrayante ? Dans sa propre enfance. LOCKE y est arrivé par opposition aux milieux scolaires où il a vécu. MONTAIGNE n'a fréquenté le collège que de six à treize ans. LOCKE a passé quinze ans dans les écoles. Il a eu le temps de s'impregner de scolastique, de pédantisme

---

trop petites. Nous pensâmes tout d'abord vous les renvoyer, mais, ayant considéré que bien du temps s'écoulerait avant qu'une autre paire ne nous parvint de Londres, et que l'envoi coûterait autant que des chaussures neuves, nous décidâmes d'envoyer aujourd'hui une paire de celles que nous avions à Bishop Stortford, et espérons en avoir vendredi qui lui allassent. »

(1) PORTEAU, *Montaigne et la Vie pédagogique de son temps*.

(2) C'est pour la noblesse que MONTAIGNE écrivait. L'*Institution des Enfants* fut composée vers 1579, juste avant la première édition des *Essais*. Diane de Foix, à qui MONTAIGNE écrivait : « Vous êtes trop généreuse, Madame, pour commencer autrement que par un mâle », s'était mariée en mars 1579. Et c'est à elle et « à ce petit homme qui vous menace de faire tantôt une si belle sortie de chez vous » que l'*Essai* est dédié.

de tout l'ennui des disputes syllogistiques et vaines. A MONTAIGNE furent épargnés les châtimens corporels. LOCKE dut les connaître à Westminster, et peut-être même à Oxford. La pédagogie de MONTAIGNE, qui n'est cependant pas molle, manque en un point : elle ne fait pas place à l'effort, car MONTAIGNE ne l'a pas connu. C'est un tort. Nous l'avons montré en prouvant que l'éducation attrayante n'était nullement synonyme d'indiscipline et de paresse. MONTAIGNE eut une âme toute sienne, toujours et partout jusque dans la mort (1). LOCKE connut les frottemens, la contrainte, et c'est contre elle qu'il réagit. MONTAIGNE ne fait que se souvenir, avec complaisance.

D'ailleurs au point de vue formation même, ils sont différens et c'est un fait essentiel qui contribue à soutenir notre croyance. LOCKE était un savant, plus peut-être qu'un philosophe. MONTAIGNE n'avait goûté des sciences que la croûte première. Tandis que LOCKE se met, si l'on peut dire, au cœur du sujet dont-il parle, s'il voit le problème Science — ou Education — de l'intérieur, MONTAIGNE, lui, est à l'extérieur. Il contemple. LOCKE vit. « Ce n'est pas un savant traitant des sciences qui lui sont familières », écrit VILLEY, (2) « c'est un homme du monde, d'esprit très indépendant, qui parle avec bon sens de questions auxquelles personne ne doit être étranger. » Il proteste contre le principe d'autorité : « La plupart des opinions des hommes sont reçues à la suite de créances anciennes, par autorité et à crédit, comme si c'était religion et loi. On reçoit comme un jargon ce qui en est communément tenu ; on ne reçoit cette vérité avec tout son bâtiment et attelage d'argu-

---

(1) « Si je craignais », dit-il, « de mourir en autre lieu que celui de ma naissance, si je pensais mourir à mon aise, éloigné des miens, à peine sortirai-je hors de France. Je ne sortirais pas sans effroi hors de ma paroisse ; je sens la mort qui me pince continuellement la gorge et les reins. Mais je suis autrement fait : elle m'est une, partout. Si toutefois j'avais à choisir, ce serait, je crois, plutôt à cheval que dans mon lit, hors de ma maison et loin des miens. Je me contente d'une mort recueillie en soi, quiète et toute solitaire, toute mienne, convenable à ma vie retirée et privée. Cette partie n'est pas du rôle de la société c'est l'acte à un seul personnage. Vivons et rions entre les nôtres : allons mourir et rechigner entre les inconnus » (cité par STROWSKI, *Montaigne*, p. 190). Quelle noblesse ! quelle pudeur, quelle magnifique indépendance !

(2) VILLEY, *Les Sources et l'Evolution des Essais*, t. II, p. 202.

ments et de preuves que comme un corps ferme et solide qu'on n'ébranle plus, qu'on ne juge plus. » (1)

Qu'il parle donc pour lui ! LOCKE ne s'est pas borné à absorber ce que ses maîtres ont bien voulu lui apprendre. Il a recréé la science à son usage, car il l'a pratiquée. Et c'est en connaissance de cause qu'il érige un programme d'études dans ses *Quelques Pensées*.

Il est vrai que MONTAIGNE était gentilhomme de naissance. LOCKE fit mieux : il le devint. Et tout ce que cet effort représente est inscrit dans son œuvre. Ce n'est pas un blâme que de dire de quelqu'un qu'il est né gentilhomme. Mais pour MONTAIGNE ce fut encore une circonstance qui favorisa son indolence et le développement de son âme toute sienne. En toutes choses d'ailleurs, c'est le même refrain : MONTAIGNE réfléchit, pense, se souvient, s'analyse, se contemple, puis conclut. LOCKE agit, expérimente, tâtonne, recherche, puis propose. Peut-être est-ce cette différence que LOCKE exprima sans le vouloir en écrivant : « MONTAIGNE, avec une sorte de négligence aimable, revêtue d'une belle langue qui lui est propre, persuade sans raisons : ses *Essais* sont un tissu de dictions frappants, de sentences, de bouts de vers, qu'il assemble de telle sorte qu'ils frappent vigoureusement les esprits. Il ne raisonne pas, mais il s'amuse lui-même et se rend agréable aux autres, plein d'orgueil et de vanité. » (2)

Mais s'il fallait d'autres preuves à notre opinion qu'il n'y a pas eu, à proprement parler, d'influence de MONTAIGNE sur LOCKE, il y a la question des dates. « Il est probable », écrit VILLEY (3), « que quand il (LOCKE) a abordé son élève, il s'était assimilé la méthode de MONTAIGNE ; il en avait l'esprit rempli ; ses réflexions et ses tentatives ont été commandées par ses souvenirs de *l'Essai de l'Institution*. Il a été ainsi amené, très probablement d'ailleurs sans en avoir une pleine conscience, à en éprouver la valeur pratique, à les vérifier, expérimentalement, si l'on peut dire. Puis, comme il en avait oublié l'origine véritable, comme il en avait pris possession par ses observations personnelles, il a exprimé à sa manière, ses mêmes idées, et d'une manière toute différente de MONTAIGNE, dans un ordre tout autre, un ordre d'ailleurs qui est un véritable désordre,

---

(1) MONTAIGNE, *Les Essais*, livre II, chap. 12.

(2) Cité par Lord KING, t. I, p. 296.

(3) VILLEY, *M. L. R.*, p. 97.

où les redites pullulent, où apparaît à chaque instant, le mépris pour la composition d'un auteur qui n'a d'autre souci que de nous faire connaître mille petites remarques de détails qu'il accepte lui-même, qui le captivent et qui le sollicitent à s'égarer dans de perpétuelles digressions. » Nous sommes d'accord sur tous les points sauf sur un seul. Lorsque VILLEY écrit « son élève » il parle du disciple pour ainsi dire abstrait, des *Quelques Pensées sur l'Education*. Or, LOCKE avait eu des élèves bien avant cela. C'est en 1666 que LOCKE fait la connaissance de Lord Ashley, et dès cette époque il s'occupe de son fils, le futur deuxième comte de Shaftesbury. Et même avant cela il avait déjà eu l'occasion de mettre en pratique ses théories éducatives : à Oxford même, à titre de socius. Nous croyons d'ailleurs avoir suffisamment montré que dès 1664, à sa sortie de Oxford, LOCKE possédait toutes les données des *Quelques Pensées sur l'Education*. Or, il ne lut MONTAIGNE que bien plus tard. Il n'en fait pas mention dans les lettres qui datent de cette époque, et ce n'est que dans le passage publié par Lord KING et daté du 14 février 1684, qu'il en parle.

Prenons encore un exemple de détail.

« La visite des pays étrangers y est merveilleusement propre, » écrit MONTAIGNE en parlant de l'apprentissage du jugement, « non pour en rapporter seulement à la mode de notre noblesse française, combien de pas à Santa Rotonda, où la richesse des caleçons de la Signora Livia, où comme d'autres combien le visage de Néron, de quelques vieilles ruines de là, est plus long ou plus large que celui de quelque pareille médaille, mais pour en rapporter principalement les humeurs de ces nations et leurs façons et pour frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui. Je voudrais qu'on commençât à le promener dès sa tendre enfance, et premièrement pour faire d'une pierre deux coups, par des nations voisines où le langage est plus éloigné du nôtre, et auquel si vous ne la formez de bonne heure la langue ne se peut plier. » (1) On trouve la même idée dans le chapitre XXVII aux paragraphes 219-223 des *Pensées sur l'Education*. Mais cette opinion sur les voyages, LOCKE l'avait depuis bien longtemps déjà. Il suffit de consulter la correspondance qu'il entretenait avec Strachy pendant son séjour à Clèves, et cela

---

(1) MONTAIGNE, *Les Essais*, livre I, chap. 26.

en 1664, à une date où il n'avait certainement pas encore lu le chapitre IX du livre III des *Essais : De la Vanité*, où MONTAIGNE expose ses idées sur la manière de voyager. Il ne pouvait, d'autre part, avoir connaissance du journal de voyage de MONTAIGNE, puisque celui-ci ne parut qu'en 1774.

Et ce n'est qu'un exemple entre bien d'autres. Mais n'ergotons pas sur des points de détails. Il est manifeste qu'il y a « un je ne sais quoi » des *Essais* qui se retrouvent dans l'œuvre pédagogique de LOCKE, aussi bien dans la *Conduite de l'Esprit dans la recherche de la Vérité*, que dans les *Quelques Pensées sur l'Education*. Mais LOCKE précise et complète la pensée de MONTAIGNE, surtout il y apporte en propre une grande quantité de remarques et d'observations, dont quelques-unes ont une portée assez générale pour pouvoir être érigées en principes pédagogiques. C'est ce que VILLEY lui-même doit avouer. C'est ce que nous voulions démontrer.



## CHAPITRE VII

### LOCKE ET ROUSSEAU

---

M. Anga lui a rendu visite et lui a dit : — Vous voyez Monsieur, un homme qui a élevé son fils suivant vos principes, qu'il a eu le bonheur de puiser dans votre *Emile*. — Tant pis, Monsieur, lui répondit Jean-Jacques. Tant pis pour vous, et pour votre fils.

Cité par Jules LEMAITRE, *J.-J. Rousseau* (d'après un journal de 1765).

Lorsqu'on parle de LOCKE, l'usage veut que l'on parle aussi de ROUSSEAU. Conformons-nous donc à l'usage ; cela ne nous engage pas à être d'accord avec tout ce que l'on a accoutumé de dire au sujet de ROUSSEAU. Dans l'Introduction, nous avons risqué une phrase dangereuse : nous avons parlé de la « pseudo-révolution pédagogique de ROUSSEAU. » Nous entendons d'ici les fervents Rousseauistes, M. CLAPARÈDE entre autres, s'insurger contre cette assertion. Mais qu'ils nous entendent. C'est pour défendre notre formule que nous avons entrepris ce chapitre.

ROUSSEAU est un auteur qui déchaîne les passions. On peut l'aimer ou le haïr. Nul ne peut rester indifférent. Son style, sa façon à la fois tendre et brutale de dire les choses, vous saisissent aux entrailles, et il est impossible de rester insensible au charme de ses écrits. « Laissez-vous prendre à l'accent de cette évidente éloquence », écrit Victor GIRAUD (1), « faites taire les objections de la logique vulgaire ; oubliez la lettre pour saisir l'esprit, pour écouter le chant intérieur, pour suivre le mouvement du discours... »

---

(1) Victor GIRAUD, *J.-J. Rousseau et les Origines morales du romantisme*. Revue des Deux Mondes, mai 1921, p. 422.

Oui, mais voilà, pour goûter ROUSSEAU, il faut faire taire la logique. Cela est peut-être admissible pour la lecture d'un roman, mais lorsqu'il est question de pédagogie, on n'a pas le droit de se laisser bercer au rythme des phrases ; il faut au contraire, faire appel à tout ce qu'il y a de plus rationnel en nous, à tout ce que nous avons d'esprit critique.

Il y a deux façons de lire *L'Emile*. On peut le lire comme un roman, « comme un roman d'où l'on n'a à tirer aucune leçon pratique, mais dont il est possible qu'il y ait à tirer quelques idées générales intéressantes et fécondes ; comme de la *Nouvelle Héloïse* on ne tirera pas, j'aime à croire, la règle du ménage à trois, mais quelques exemples excellents de vie bien ordonnée et saine. » (1) « *L'Emile* de ROUSSEAU, » écrit COMPAYRE (2), « n'est qu'un admirable roman où l'esprit de chimère et de rêverie altère et gâte trop souvent les meilleures suggestions de l'esprit philosophique. C'est, comme le disait déjà d'Alembert, un livre plein d'éclairs et de fumée, de chaleur et de détails puérils, de lumière et de contradictions, de logique et d'écarts. » De rêverie, certes, l'œuvre pédagogique de ROUSSEAU en est pleine. « Mais quoi », disait Jules LEMAITRE, « il rêve, et cela l'amuse... » (3).

Ceux qui lisent *L'Emile* de cette façon, risquent de passer à côté de remarques importantes, fines, dont le livre est parsemé. Mais le mal est peut-être plus grand encore, lorsqu'on lit *L'Emile* avec un trop grand sérieux et lorsqu'on essaye d'en tirer des règles pour la pratique éducative journalière. Citons à ce sujet quelques passages des délicieuses conférences, si caustiques, de Jules LEMAITRE. « A quinze ans, Emile ne sait point s'il avait une âme, et peut-être à dix-huit ans, n'est-il pas encore temps qu'il l'apprenne. En tous cas si on lui avait dit ces choses-là plus tôt, il ne les aurait pas comprises » (ROUSSEAU). Qui sait, commente LEMAITRE, « qui sait ? Il en aurait compris ce qu'il aurait pu. Le même ROUSSEAU écrit au livre II des *Confessions* : « quand j'ai dit qu'il ne fallait point parler aux enfants de religion, si on voulait qu'un jour ils en eussent, et qu'ils étaient incapables de connaître Dieu, même à notre ma-

---

(1) FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 181.

(2) COMPAYRE, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, t. I, p. 7.

(3) Jules LEMAITRE, *Jean-Jacques Rousseau*, p. 220.

nière, j'ai tiré mon sentiment de mes observations, non de ma propre expérience. Je savais qu'elle ne concluait rien pour les autres. Trouver des Jean-Jacques à six ans et parlez-leur de Dieu à sept, je vous réponds que vous ne courrez aucun risque. » Oui, nous savons que Jean-Jacques était un enfant de génie. Mais Emile, ce cher Emile, est-il donc un petit idiot ? » (1) Redevenant sérieux Jules LEMAITRE continue : « Rien donc n'a pu être appliqué de *l'Emile*, hormis ce qui était indiqué déjà par LOCKE, MONTAIGNE, RABELAIS. Mais de la partie originale, de la partie propre à ROUSSEAU, je le répète, on n'a rien pu retenir. Rien ? Je me trompe, on a retenu le pire. » (2)

Le fait est que la méthode pédagogique de ROUSSEAU est impraticable, et nous savons que l'auteur n'aurait pas accepté de moyen-terme dans le genre de ce que propose FAGUET : « J'ai dit « pratique », après avoir dit impraticable. J'entends par là que l'éducation selon *l'Emile* est malheureusement impossible, puisqu'il faudrait un précepteur, et de génie, pour chaque enfant, mais qu'elle est pratique en ce sens, qu'elle donne des idées relativement applicables à l'enseignement en commun, à l'enseignement public. » (3) Autrement dit, FAGUET admet l'excellence de la pensée maîtresse de ROUSSEAU, et propose de l'utiliser comme guide, la suivant dans l'esprit sinon dans la lettre. Que dit ROUSSEAU de cette proposition ? Envisage-t-il même la possibilité d'une telle adaptation de son œuvre ? Non : « S'il est vrai que vous avez adopté le plan que j'ai tâché de tracer dans *l'Emile* », écrit-il à l'Abbé M. en 1770 (4), « j'admire votre courage, car vous avez trop de lumières pour ne pas voir que, dans un pareil système, il faut tout ou rien, et qu'il vaudrait cent fois mieux reprendre le train des éducations ordinaires et faire un petit talon rouge, que de suivre à demi celle-là, pour ne faire qu'un homme manqué. Ce que j'appelle tout, ce n'est pas de suivre servilement mes idées ; au contraire, c'est souvent de les corriger, mais de s'attacher aux principes, et d'en suivre exactement les conséquences avec les modifications qu'exige nécessairement toute application particulière. Vous ne pouvez

---

(1) Jules LEMAITRE, *Jean-Jacques Rousseau*, p. 230.

(2) *Ibid.*, p. 243.

(3) FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 218.

(4) ROUSSEAU, *Œuvres complètes. Correspondance*, t. XXV, 1826, p. 181.

ignorer quelle tâche immense vous vous donnez : vous voilà pendant dix ans au moins, nul pour vous-même, et livré tout entier avec toutes vos facultés à votre élève ; patience, fermeté, vigilance, voilà surtout trois qualités sur lesquelles vous ne sauriez vous relâcher un seul instant sans risquer de tout perdre ; oui, de tout perdre, entièrement tout : un moment d'impatience, de négligence ou d'oubli peut vous ôter le fruit de six années de travaux, sans qu'il vous reste rien du tout, pas même la possibilité de le recouvrer par le travail de dix autres. »

Il est impossible de mieux dire que le « système » est infiniment artificiel, qu'il tient debout comme un château de cartes, qu'il est si fragile qu'il doit être considéré comme une folle gageure.

Et quand on pense que c'est dans *Les Quelques Pensées sur l'Education*, dans cette œuvre de bon sens, réfléchie et mesurée, que ROUSSEAU a trouvé le germe de ses pires fantaisies pédagogiques !

On pourrait épuiser LOCKE à le mettre en note sous les textes de ROUSSEAU. « ROUSSEAU est un MONTAIGNE déséquilibré, » écrit FAGUET, (1) « ROUSSEAU est un homme qui, en repensant MONTAIGNE, fait des idées générales avec les boutades de MONTAIGNE, et les pousse avec passion et éloquence jusqu'au paradoxe. » C'est aussi vrai de LOCKE que de MONTAIGNE. C'est même encore plus vrai, nous semble-t-il, car ROUSSEAU n'a pris dans MONTAIGNE que des exemples, des idées générales, mais dans LOCKE il a puisé son fameux système lui-même en déformant, en poussant à l'extrême la calme pensée de notre philosophe.

« Il y avait l'accent de l'homme de lettres qui n'a pas réussi, du malade qui n'est bien que dans la solitude, de l'homme timide qui a souvent souffert dans les belles compagnies ; l'accent de l'ancien vagabond et du plézien révolté ; bref l'accent d'un homme qui prend au sérieux le lieu commun, auparavant inoffensif, » écrit LEMAITRE (2) en parlant du *Discours sur les Sciences et les Arts* ; mais cela s'applique aussi à *l'Emile* — champ d'action magnifique pour le psychanalyste — « Au reste, on peut dire, que presque toute son œuvre, — et c'est par là qu'elle a séduit la bêtise humaine — est d'un homme de génie qui a pris pour la première fois d'antiques plaisanteries ou fantaisies au sérieux. »

---

(1) FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 27.

(2) Jules LEMAITRE, *Jean-Jacques Rousseau*, p. 86.

La littérature Rousseauphobe est très vaste, nombreux sont les anathèmes qu'il a provoqués. Sans parler de Dom Cajot (*Les plagats de M. J.-J. R. de Genève sur l'Education*, 1761), MOREAU, Ed. SCHERER (1887), l'Abbé Th. DELMONT (1892), A. ESPINAS (1895), Jules LEMAITRE (1906), LASSERRE (1907), C. LECIGNE (1909), A. DIDE (1911), FRYMAN, BARRÈS, BOURGET, MAURRAS, DAUDET (1912), POUTHOT (1920), SEILLIÈRE (1921), J. CARRÈRE (1922), C. A. FUSIL (1923), Emile MAGNE (1923), BABBIT (1924), Jacques MARITAIN (1925), ont développé à loisir les critiques justes ou partiales qu'on peut adresser à ROUSSEAU. (1)

Ce n'est pas à proprement parler une critique de ROUSSEAU que nous avons résolu d'entreprendre. Notre ambition est plutôt de montrer que les innovations remarquables qui font de *l'Emile* un livre si attachant ne sont pas d'ordre pédagogique, mais d'ordre psychologique.

La pédagogie, disions-nous, est la partie théorique de l'Education : elle est la science normative qui dicte les lois, qui montre le chemin à suivre. Or, quels sont les conseils que ROUSSEAU donne pour l'éducation de l'Emile ?

Plus encore que MONTAIGNE, plus encore que LOCKE, ROUSSEAU insiste sur la nécessité d'une solide culture physique. Cela n'étonne nullement chez un éducateur dont le but est de faire un « homme de la nature » pour qui, une éducation molle est anti-naturelle, et nous ne trouvons là rien à redire. Mais ici commence l'exagération de ROUSSEAU. Jusqu'à douze ou treize ans, c'est-à-dire jusqu'à l'adolescence, l'enfant ne connaîtra guère qu'une éducation physique. Vouloir une âme saine dans un corps sain, voilà qui est juste, mais n'est-il pas à craindre qu'en ne cultivant que le second, on risque de ne jamais pouvoir former le premier ? Mais ceci dit, examinons les choses d'un peu plus près.

« Comme on ne peut là-dessus (sur l'éducation physique) donner de meilleures raisons, ni de règles plus sensées que celles qu'on trouve dans le livre de LOCKE, je me contenterais d'y renvoyer après avoir pris la liberté d'ajouter quelques observations aux siennes. » (2)

---

(1) Pour une bibliographie sur ROUSSEAU consulter SCHINTZ, *La Pensée de Jean-Jacques Rousseau*, 1929.

(2) *Emile*, tome VII, p. 194.

Pour *L'Emile* de ROUSSEAU nous nous servons de l'édition Musset

Nous voilà prévenus. ROUSSEAU va reprendre les principales idées de LOCKE : les enfants ne doivent pas être gênés par des vêtements trop étroits (1). Ils doivent s'endurcir à supporter le chaud comme le froid (2). Il est inutile de leur faire porter constamment des chapeaux ou des bonnets ; pour protéger la tête contre les intempéries, la nature nous a pourvu de cheveux (3). En ce qui concerne le sommeil, les idées de ROUSSEAU sont les mêmes que celles de LOCKE. Il demande même expressément, que l'enfant se lève et se couche avec le soleil. Sur la question du sommeil il est curieux de remarquer l'identité des termes employés par les deux auteurs : « Il importe, » dit ROUSSEAU, (4) « de s'accoutumer d'abord à être mal couché ; c'est le moyen de ne plus trouver de mauvais lits... Les gens élevés trop délicatement ne trouvent plus le sommeil que sur le duvet ; les gens accoutumés à dormir sur les planches le trouvent partout : il n'y a point de lits durs pour qui s'endort en se couchant. Un lit mollet, où l'on s'ensevelit dans la plume ou dans l'édredon, fond et dissoud le corps, pour ainsi dire. Les reins enveloppés trop chaudement s'échauffent. De là, résulte souvent la pierre ou d'autres incommodités et infailliblement une complexion délicate qui les nourrit toutes. » LOCKE avait dit : « Il faut que les enfants soient couchés durement, sur des matelas plutôt que sur des lits de plume. Un lit dur fortifie les membres ; au contraire un lit mollet où l'on s'ensevelit chaque nuit dans la plume, froisse et dissoud, pour ainsi dire, tout le corps, ce qui cause souvent des faiblesses et est comme l'avant-coureur d'une mort prématurée. Outre la pierre qui vient souvent de ce que les reins sont enveloppés trop chaudement, les lits de duvet causent plusieurs autres incommodités et, ce qui les produit toutes, une complexion délicate et valétudinaire. D'ail-

---

Pathay. Lorsque nous nous servirons d'une autre édition nous en ferons mention.

(1) « Les membres d'un corps qui croît doivent être tous au large dans leurs vêtements » (*L'Emile*, t. VIII, p. 194).

(2) « Je conseillerais... de ne point changer d'habits selon les saisons et ce sera la pratique constante de mon Emile, en quoi je n'entends pas qu'il porte l'été ses habits d'hiver, comme les gens sédentaires, mais qu'il porte l'hiver ses habits d'été, comme les gens laborieux. Ce dernier usage a été celui du Chevalier Newton pendant toute sa vie, et il a vécu quatre-vingts ans ! » (*Ibid.*, p. 196. Voir *Pensées sur l'Education*, chap. I, § 6).

(3) *Ibid.*, p. 197.

(4) *Ibid.*, p. 201.

leurs celui qui est une fois accoutumé à coucher durement chez lui, ne perdra pas le sommeil faute d'un lit mou et d'un oreiller bien placé, durant ses voyages que le dormir lui est le plus nécessaire. » (1)

Ce qui préoccupe l'un comme l'autre, c'est de ne pas créer d'habitudes aux enfants car on est l'esclave de ses habitudes, et l'esclavage n'est jamais bon. « La seule habitude qu'on doit laisser prendre aux enfants est de n'en contracter aucune ; qu'on ne le porte pas plus sur un bras que sur l'autre ; qu'on ne l'accoutume pas à présenter une main plutôt que l'autre, à s'en servir plus souvent, à vouloir manger, dormir, agir, aux mêmes heures, à ne pouvoir rester seul ni jour ni nuit. Préparez de loin le règne de sa liberté, et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une. » (2) Voilà qui est fort juste. Mais c'est en vertu du même principe que ROUSSEAU, contrairement à MONTAIGNE et à LOCKE, conseille d'éveiller l'enfant avec brusquerie : « N'allez donc pas amollir indiscrètement votre élève dans la continuité d'un paisible sommeil qui ne soit jamais interrompu. Livrez-le d'abord sans gêne à la loi de la nature ; mais n'oubliez pas que parmi nous il doit être au-dessus de cette loi ; il doit pouvoir se coucher tard, se lever matin, être éveillé brusquement, passer des nuits debout sans en être incommodé. » (3) N'est-ce pas beaucoup demander à un enfant de moins de douze ans ? Cependant le principe est excellent. Il s'agit d'aguerrir l'enfant : qu'il se lave à l'eau froide, été comme hiver, qu'il soit bonnageur, etc. L'Emile au <sup>xx</sup>e siècle aurait été un sportif.

Un enfant pareil aura-t-il recours au médecin ? Oui, dans les cas vraiment graves, et encore. ROUSSEAU n'a aucune confiance en la médecine. Nous avons vu que LOCKE, médecin lui-même, conseillait de ne pas abuser des remèdes. Mais ce n'était pas par scepticisme à l'égard de la médecine, mais parce qu'il considérait que l'hygiène convenablement comprise et appliquée devait suffire à conserver la santé de l'enfant et qu'il était inutile de le « médiciner » pour le plaisir. Tel n'est pas le point de vue de ROUSSEAU. Se rapprochant sur ce sujet de MONTAIGNE plus que de LOCKE, il critique

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. I, § 23.

(2) ROUSSEAU, *Emile*. Edition Garnier, p. 37, livre I.

(3) *Ibid.*, t. VIII, p. 201.

la médecine et les médecins en général, et ne leur accorde aucun crédit : « Faute de savoir se guérir, que l'enfant sache être malade ; cet art supplée à l'autre et souvent réussit beaucoup mieux. C'est l'art de la nature. Quand l'animal est malade, il souffre en silence et se tient coi : or, on ne voit pas plus d'animaux languissants que d'hommes. Combien l'impatience, la crainte, l'inquiétude et surtout les remèdes ont tué de gens que leur maladie aurait épargnés et que le temps seul aurait guéris. On me dira que les animaux vivant d'une manière plus conforme à la nature doivent être sujets à moins de maux que nous. Eh bien ! Cette manière de vivre est précisément celle que je veux donner à mon élève. Il en doit donc tirer le même profit. » (1) « Je sais bien, » ajoute-t-il, « que le médecin ne manquera pas de tirer avantage de ce délai. Si l'enfant meurt, on l'aura appelé trop tard, s'il réchappe, ce sera lui qui l'aura sauvé. » La meilleure solution est encore de laisser faire la nature et de la suivre partout où elle veut vous mener. Tout cela avait été prêché par LOCKE. Mais il faut avouer que ce n'est pas seulement dans les *Quelques Pensées sur l'Education* que ROUSSEAU puise ses théories de culture physique. Ces idées étaient très répandues à son époque. ROLLIN, FLEURY, DE-CROUZAS, « le pédant DE-CROUZAS, » comme l'appelle ROUSSEAU, étaient tous du même avis, et cette partie de *l'Emile* n'a rien de bien original, si ce n'est le style, l'élan passionné qu'on perçoit à chaque ligne, ici comme ailleurs (2).

Les trois thèmes essentiels que nous avons trouvés dans la pédagogie de LOCKE, se retrouvent dans la pédagogie de ROUSSEAU. Comme LOCKE, il conseille d'étudier le tempérament de l'enfant ; comme lui, il veut que l'éducation s'adapte aux besoins de l'enfance, c'est-à-dire qu'elle soit fonctionnelle, comme dirait CLAPARÈDE (3) et attrayante. Encore plus que LOCKE il s'insurge contre l'éducation en commun.

---

(1) ROUSSEAU, *L'Emile*, t. VIII, p. 47.

(2) Le seul thème original de cette partie est l'importance que ROUSSEAU accorde à l'éducation des sens : que le toucher d'Emile s'affine comme celui d'un aveugle, que son coup d'œil soit juste et rapide, que son odorat soit subtil comme celui de l'homme des bois. Voilà qui est neuf. Mais si ROUSSEAU est le premier à avoir utilisé ces remarques en vue de la pédagogie, c'est qu'il a été le premier à voir toute la portée psychologique de cette remarque. Et c'est au psychologue que nous rendons hommage.

(3) CLAPARÈDE, *Revue de métaphysique et de morale*, 1912, Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfant.

Il voit très bien, comme son prédécesseur qu'il ne s'agit pas de « changer le caractère et de plier le naturel, mais au contraire de le pousser aussi loin qu'il peut aller, de le cultiver, et de l'empêcher qu'il ne dégénère ; car c'est ainsi qu'un homme devient tout ce qu'il peut être (1), et que l'ouvrage de la nature s'achève en lui par l'éducation. A tel génie, il faut donner des ailes, à d'autres des entraves, l'un veut être pressé, l'autre retenu, l'un veut qu'on le flatte et l'autre qu'on l'intimide ; il faudrait tantôt éclairer, tantôt abrutir ; tel homme est fait pour porter la connaissance humaine jusqu'à son dernier terme. A tel autre, il est funeste de savoir lire. » (2) Rien de bien neuf ici au point de vue pédagogique. Nous avons montré combien LOCKE insistait sur la nécessité d'observer les enfants et de varier l'éducation suivant le caractère de chacun. Mais ce qu'il y a de neuf, c'est que ROUSSEAU tire de cette remarque des conclusions psychologiques d'une grande importance : il ne voit plus la vie humaine comme un tout, plus ou moins identique à chaque instant, mais comme une série d'états successifs, différents non seulement en quantité, mais en qualité. LOCKE avait vu que les enfants étaient différents des adultes. Il dit bien qu'il ne faut pas donner les mêmes raisons à un enfant de trois ans ou de sept ans qu'à un homme fait, cependant, il propose de raisonner avec les

---

(1) NIETZSCHE dira quelque part : « Nous voulons devenir ce que nous sommes. »

(2) Cité par FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 190.

« Outre la constitution commune de l'espèce, chacun apporte en naissant un tempérament particulier qui détermine son génie et son caractère ; qu'il ne s'agit ni d'échanger ni de contraindre ; mais de former et de perfectionner » (cité par FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 189). « Chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il a besoin d'être gouverné ; et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme et non par une autre. » (*Emile*, édition Garnier, p. 78) LOCKE disait : « Il y a dans l'âme de chaque homme aussi bien que dans son visage quelque chose de particulier qui le distingue de tous les autres ; et peut-être à peine y a-t-il deux enfants qui puissent être conduits par une même méthode. » (*Pensées sur l'Éducation*, chap. XXVIII, § 223) « Il y a des hommes qui, par une suite naturelle de leur constitution sont courageux ou modestes, vifs ou lents ; en un mot il n'y a pas plus de distinction entre les visages des hommes et la forme extérieure de leur corps qu'entre les qualités de leurs esprits. » (chap. XI, § 104) « Dieu a imprimé dans l'esprit des hommes certains caractères qui, peut-être comme les défauts de leur taille, peuvent être un peu redressés, mais qu'on ne saurait guère changer en d'autres tout contraires. » (*Pensées sur l'éducation*, chap. V, § 68)

enfants. ROUSSEAU est d'accord avec LOCKE, au début. Lorsqu'il est précepteur chez M. de Mably (1740) et qu'il écrit son *Projet d'éducation de M. de Sainte-Marie*, c'est sur l'exercice de la réflexion que repose toute sa pédagogie. Ce n'est que bien plus tard qu'il se rendra compte que de toutes les facultés humaines la raison est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard, et qu'il est donc impossible, comme le voulait LOCKE, de s'en servir dès que l'enfant entend sa langue maternelle. « Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever un enfant par la raison ? C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés. » (1) Et dans la *Nouvelle Héloïse*, ROUSSEAU écrit : « Une erreur commune à tous les parents qui se piquent de lumières, est de supposer leurs enfants raisonnables, dès leur naissance et de leur parler comme à des hommes avant même qu'ils sachent parler. La raison est l'instrument qu'on pense employer à les instruire au lieu que les autres instruments doivent servir à former celui-là et que de toutes les instructions propres à l'homme celle qu'il acquiert le plus tard et le plus difficilement est la raison même. En leur parlant dès le bas-âge une langue qu'ils n'entendent pas, on les accoutume à se payer de mots, à en payer les autres, à contrôler tout ce qu'on leur dit, à se croire aussi sages que leur maître, à devenir disputeurs et mutins. » (2) Qu'est-ce donc sinon une innovation pédagogique, diront certains. Mais non, c'est une excellente remarque psychologique et rien d'autre. Car lorsque ROUSSEAU voudra en tirer des conclusions pour la pratique, il voudra une éducation absolument négative pendant toute l'enfance, ce qui est une exagération manifeste, à laquelle l'enfant ne se plie d'ailleurs pas, à cause de sa curiosité, de son désir d'apprendre lui-même. On risque, en appliquant à la lettre le principe de ROUSSEAU, d'arrêter net le développement intellectuel de l'enfant. Il faut savoir graduer les raisonnements. On est reconnaissant à ROUSSEAU d'avoir indiqué la différence entre la raison enfantine et la raison adulte, mais il faut lui reprocher d'avoir failli tuer toutes possibilités de raison dans l'enfant. Il est évident qu'avec le théorique Emile, les résultats sont

---

(1) ROUSSEAU, *L'Emile*, édition Garnier, p. 71.

(2) Cité par FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 182.

toujours bons. Mais Victor et Victorine de Bouvard et Pécuchet, sont vivants. Comment résister à l'expérience vécue ?

Il n'en reste pas moins que la remarquable conclusion que ROUSSEAU tire de son observation sur le raisonnement des petits est la valeur de l'enfant. « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre : nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut que du jugement à dix ans. » (1) Voilà un beau texte qu'aucun psychologue moderne ne saurait désavouer.

Le deuxième thème des *Quelques Pensées*, c'est l'*Education attrayante*. Lorsqu'on étudie le tempérament, les aptitudes de l'enfant et qu'on essaye de mettre l'enseignement à la portée de sa raison, de le faire correspondre à ses intérêts, on fait de l'éducation fonctionnelle et par conséquent attrayante. Tout comme MONTAIGNE, tout comme LOCKE, ROUSSEAU proteste contre les programmes ridicules dont l'enfant ne peut rien tirer qu'il lui soit nécessaire de savoir, rien qui soit utile, assimilable.

A quoi bon apprendre « à babiller » à discuter sur des choses vaines. L'avis de l'homme ne doit pas se passer en « parleries », comme disait MONTAIGNE. Il vaudrait bien mieux enseigner aux enfants l'histoire, la physique, que la science inutile du blason. LOCKE aussi voulait que l'on enseigne aux enfants des sciences utiles. Mais il voyait loin dans le temps en parlant d'utilité. Il voyait les conséquences futures que pourraient avoir ces sciences. ROUSSEAU a une conception plus étroite de l'utilité : il prétend ne rien conseiller à l'enfant dont il ne puisse sentir la nécessité immédiate. « A quoi cela est-il bon ? Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi, dans toutes les actions de notre vie. » (2) Ce qui lui semble utile, ce sont les connaissances que Robinson Crusoé devait avoir pour vivre dans son isolement. Il faut que l'enfant n'apprenne que les choses qui lui peuvent ser-

---

(1) ROUSSEAU, *L'Emile*, édition Garnier, p. 73.

(2) ROUSSEAU, *L'Emile*, t. VIII, p. 302-304.

vir dans sa vie d'enfant : il faut qu'il sache s'orienter le jour comme la nuit. Il faut qu'il puisse « bricoler », fabriquer lui-même ses jouets (1).

Le même principe d'utilité, pousse ROUSSEAU à vouloir enseigner un métier manuel aux enfants. Cependant il y a là une différence avec LOCKE. Celui-ci voulait que le métier serve en quelque sorte de divertissement. C'est une idée plus sociologique qui mène ROUSSEAU à cette conclusion : c'est parce que la société est instable, que les riches sont à la merci d'une révolution qui peut les priver d'un jour à l'autre de leurs avantages, et qu'ils seront alors dans l'absolue impossibilité de se tirer d'affaire s'ils n'ont un métier en main, que ROUSSEAU prêche le travail manuel. Et la connaissance d'un métier servira d'antidote aux préjugés de caste dont la société voudrait empoisonner l'enfant. Cependant, la méthode de l'enseignement, le principe reste le même, ici, et là.

Il est intéressant de noter cette similitude de vues sur la nécessité de montrer aux enfants l'utilité de ce qu'on leur enseigne, et sur les choses à enseigner.

« Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge l'enfant de chaînes de toute espèce, et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin, je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais ?... L'âge de la gaité se passe au milieu des pleurs, des châtimens, des menaces, de l'esclavage. On tourmente le malheureux pour son bien, et l'on ne voit pas la mort qu'on appelle, et qui va le saisir au milieu de ce triste appareil... Hommes, soyez hu-

---

(1) LOCKE a indiqué également ce dernier point : « Il faut qu'ils s'en fassent eux-mêmes (des jouets) ou du moins qu'ils mettent la main à l'œuvre pour cela... A la vérité lorsqu'ils commencent à travailler à quelque jouet de leur invention, il faudrait les diriger, les aider dans leur travail. Mais on ne devrait point songer à leur en fournir, tant qu'ils attendent les bras croisés que, sans qu'ils se donnent aucune peine, d'autres travailleront à leur en fournir. D'ailleurs, si, lorsqu'ils s'amuseut eux-mêmes à faire des jouets, ils sont arrêtés par quelque difficulté, et que vous les aidiez à s'en tirer, ils vous en aimeront davantage que si vous leur achetez des jouets du plus haut prix... Ils s'accoutument par là à chercher eux-mêmes ce qui leur manque, à modérer leurs desirs, à penser, à s'appliquer, à être inventifs et bons ménagers, qualités qui leur seront d'un grand usage pendant la meilleure partie de leur vie et qui, par conséquent, ne peuvent leur être enseignées trop tôt, ni prendre de trop fortes racines dans leurs âmes. » (*Pensées sur l'Education*, chap. XVIII, § 133)

main, c'est votre premier devoir ; soyez-le pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle gesse il y a-t-il pour vous hors de l'humanité ; aimez l'enfance, favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres, où l'âme est toujours en paix ? Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents, la jouissance d'un temps si court qui leur échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser ?... Faites qu'à quelque heure que Dieu les appelle, ils ne meurent point sans avoir goûté la vie. » (1)

Ne nous arrêtons pas sur le programme d'études que ROUSSEAU compose pour Emile. Il est en tous points semblable à celui de MONTAIGNE et de LOCKE. Il se résume à ceci : pas de leçons *ex professo*. Il s'agit moins d'enseigner telle ou telle science que de donner le goût d'acquérir des connaissances nouvelles. Pas de préceptes compliqués et nombreux, mais des faits que l'on peut toucher du doigt, des exemples, des expériences que l'enfant fera lui-même. Banissez l'ennui des études, propose ROUSSEAU avec ses devanciers.

« L'heure de l'étude sonne, quel changement ! A l'instant son œil se ternit, sa gaieté s'efface ; adieu la joie ; adieu les folâtres jeux. Un homme sévère et fâché le prend par la main, lui dit gravement allons, Monsieur, et l'emmène. Dans la chambre où ils entrent, je vois des livres. Des livres ! Quel triste ameublement pour son âge ! (2) Le pauvre enfant se laisse entraîner, tourne un œil de regret sur tout ce qui l'environne, se tait, part, les yeux gonflés de pleurs

---

(1) ROUSSEAU, *L'Emile*, édition Garnier, p. 56.

(2) A ce propos remarquons avec SCHINZ (*La Pensée de J.-J. Rousseau*, p. 432, note 1) que l'attitude que prend ROUSSEAU dans la question des lectures d'enfants a été souvent fort mal comprise : « Je hais les livres », a-t-il dit, « ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas » ; et il n'en permet pour Emile qu'un seul. « Quel est donc ce merveilleux livre ? Est-ce Aristote ? Est-ce Plin ? Est-ce Buffon ? Non, c'est Robinson Crusoé. On a conclu de cette parole que ROUSSEAU ne voulait pas de livres pour les enfants. Au fond la conclusion à tirer est bien différente. A savoir simplement que s'il y avait eu d'autres livres comme *Robinson Crusoé*, il les eut approuvés également. Par la seule mention d'un livre qui est bon, il suggère implicitement la possibilité d'une littérature pour enfants qui serait bonne. En fait, la postérité a travaillé selon les idées de ROUSSEAU et en ignorant les mots de ROUSSEAU. » Aujourd'hui la littérature pour enfants existe : LOCKE avait voulu lui aussi, une littérature enfantine, et c'est à son défaut qu'il préconise la lecture des fables d'Esope et de Reynard the Fox.

qu'il n'ose répandre, et le cœur gros de soupirs qu'il n'ose exhiler. » (1) Mais l'Emile qui ne connaît pas la contrainte en éducation, qui ne connaît pas la violence, l'Emile pour qui l'étude est un plaisir qui correspond aux besoins de son être, offre un tout autre spectacle : « O toi, qui n'a rien de pareil à craindre, toi, pour qui nul temps de la vie n'est un temps de gêne et d'ennui, toi, qui vois venir le jour sans inquiétude, la nuit sans impatience, et ne compte les heures que par tes plaisirs, viens mon heureux, mon aimable élève, nous consoler par ta présence du départ de cette infortunée ; viens !... Il arrive et je sens à son approche un mouvement de joie que je lui vois partager... Sa figure, son port, sa contenance annoncent l'assurance et le contentement... Voyez dans ses mouvements prompts, mais sûrs, la vivacité de son âge, la fermeté de l'indépendance, l'expérience des exercices multipliés... Son visage qu'on n'a pas collé sur des livres ne tombe pas sur son estomac : on n'a pas besoin de lui dire : levez la tête ; la honte ni la crainte ne la lui firent jamais baisser. »

Mais arrêtons-nous ; citons plutôt le passage de RABELAIS où il oppose Gargantua à Eudémon. Ce passage s'applique admirablement à l'Emile.

Effrayé du peu de progrès que fait Gargantua, Grandgousier consulte un de ses amis « Philippe des Marays, viceroy de Papeligosse : — Mieulx luy vouldroit rien n'apprendre, » lui dit cet ami, « que telz livres soulz telz précepteurs apprendre... Car leur sçavoir n'estoit que besterie, et leur sapience n'estoit que mouffles, abastardisant les bons et nobles esperitz, et corrompant toute fleur de ieunesse. Prenez, dist-il, quelqu'ung de ces ieunes gens du temps présent, qui ait seulement estudié deux ans » et voyez s'il n'a pas meilleur langage que votre fils. Grandgousier accepte la proposition. On met en présence Gargantua et une jeune page nommé Eudémon « tant testonné, tant bien tiré, tant bien espousseté, tant honneste en son maintien, que trop mieulx ressembloit quelque petit angelot qu'ung homme ». Alors, Eudémon encouragé à prendre la parole se tourne vers Gargantua, et « le bonnet au poing, la face ouverte, la bouche vermeille, les yeulx asseurez, et le regard assis sur Gargantua, avecques modestie iuvenile, » il le complimente élégamment. Mais à tout ce que le jeune page lui dit d'aimable, Gargantua ne

---

(1) ROUSSEAU, *L'Emile*, édition Garnier, p. 168.

trouve rien à répondre. « Toute sa contenance feut qu'il se print à plorer comme une vache, et se cachoit le visaige de son bonnet, et on ne peut tirer de luy une parolle. » (1)

Quelle conclusion tirer ? La même que celle de MONTAIGNE, la même que celle de LOCKE, celle que RABELAIS exprime en ces termes : « Mieulx sont traictez les forcez entre les Maures et Tartares, les meutriers en la prison criminelle, voyre certes les chiens en vostre maison, que ne sont ces malautruz dedans ce colliège de pouillierie... Et si, i'estoys roy de Paris, le diable m'emporte si ie ne mettoys le feu dedans, et feroys bruller et principal et regens, qui endurent ceste inhumanité devant leurs yeulx estre exercée. » (2)

Trêve de scolastique. Trêve de violence, d'incompréhension. Pour étudier le tempérament de votre enfant, pour lui rendre l'éducation attrayante il n'y a qu'un moyen, c'est de l'élever chez lui, seul, sous la surveillance d'un bon gouverneur.

Et c'est là que se manifeste plus particulièrement l'exagération de ROUSSEAU. Jusqu'ici, il n'avait guère fait que reprendre point par point les conseils de LOCKE, les commentant, les développant parfois. Mais ici, les choses changent. L'éducation domestique avait bien été prêchée par LOCKE, mais nous avons vu qu'elle était l'inévitable conséquence de la remarque : il faut observer les enfants. LOCKE tient moins à une éducation seul à seul, qu'à une éducation où l'enseignement soit à la mesure de l'élève. Et s'il avait connu les Maisons des Petits, nul doute qu'il n'eût souscrit de tout cœur aux méthodes actuellement en vigueur. Telle n'est pas l'attitude de ROUSSEAU. Il ne faut pas seulement soustraire l'enfant à l'éducation en commun, parce que cette éducation est mal comprise, parce qu'elle ne s'adapte pas à l'enfant, mais encore parce que l'éducation en commun signifie, éducation en société, et que la société est mauvaise. On dira qu'il s'agit d'une société enfantine. Mais elle aussi a ses traditions, son organisation, son esprit public : elle est mentalement « civilisée » ; elle a donc tous les défauts de la civilisation la plus avancée et la plus complète.

Nous avons vu que c'était des questions d'ordre moral qui obli-

---

(1) Cité par COMPAYRE, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, t. I, p. 71.

(2) *Ibid.*, t. I, p. 74.

geaient LOCKE à critiquer le collège, bien plus que des questions d'ordre intellectuel. C'est aussi des préoccupations d'ordre moral qui interdiront à ROUSSEAU d'admettre la validité des écoles, de toutes écoles.

Très significatif à cet égard, est le récit que fait M<sup>me</sup> d'Epernay dans ses *Mémoires*, d'une réunion à laquelle assistait ROUSSEAU au château d'Epernay. L'hôtesse parlait avec ROUSSEAU et M. de Margency de la manière dont Linant s'y prenait avec son fils.

« Tout à coup je m'avise de dire : c'est une chose bien difficile que  
« d'élever un enfant. — Je le crois bien, Madame, répondit Rous-  
« seau ; — c'est que les pères et mères ne sont pas faits par la nature  
« pour élever, ni les enfants pour être élevés. — Ce propos de sa part  
« me pétrifia. — Comment entendez-vous cela, lui dis-je. — Mar-  
« gency en éclatant de rire ajouta ce que je n'avais osé ajouter :  
« — n'avez-vous pas, lui dit-il un projet d'éducation dans la tête ?  
« — Il est vrai, répondit ROUSSEAU, du même sang-froid, mais il  
« vaudrait bien mieux qu'ils fussent dans le cas de s'en passer et moi  
« de ne le pas faire. Dans l'état de nature il n'y a que des besoins  
« auxquels il faut pourvoir, et cela sous peine de mourir de faim ;  
« que des ennemis dont il faut se défendre, et cela sous peine d'en  
« être tué ;... ainsi vous voyez que l'éducation d'un homme sau-  
« vage se fait sans qu'on s'en mêle ; que la base de la nôtre n'est pas  
« dans la nature : il faut qu'elle soit fondée sur des conventions de  
« société qui sont toutes pour la plupart bizarres, contradictoires,  
« incompatibles, tantôt avec le goût, les qualités de l'enfant, tantôt  
« avec les vues, l'intérêt, l'état du père ; et que sais-je de plus ? —  
« Mais enfin nous ne sommes pas des sauvages, lui dis-je ; bien ou  
« mal, il faut élever : comment s'y prendre ? — Cela est fort difficile,  
« reprit-il. — Je le savais, lui dis-je ; c'est la première chose que je  
« vous ai dite, et me voilà tout aussi avancée qu'auparavant. —  
« — Pour faciliter votre ouvrage, reprit ROUSSEAU, il faudrait com-  
« mencer par refondre toute la société ; car, sans cette condition,  
« vous serez à tout moment dans le cas, en voulant l'avantage de  
« votre enfant, de lui prescrire dans sa jeunesse, une foule de  
« maximes fort sages, d'après lesquelles il reculera au lieu d'avancer.  
« Franchement, jetez les yeux sur tous ceux qui ont fait un grand  
« chemin dans le monde, croyez-vous que ce soit en se conformant  
« aux maximes scrupuleuses de probités qu'ils ont reçus de leurs  
« pères ?... Tenez ! C'est qu'il ne faut pas penser à tirer partie de

« l'éducation, toutes les fois que l'intérêt particulier ne sera pas  
« tellement joint à l'intérêt général, qu'il soit presque impossible  
« d'être vicieux sans être châtié, et vertueux, sans être récompensé,  
« ce qui n'est malheureusement dans aucun lieu du monde... Par-  
« tout où l'éducation d'un peuple est mauvaise, celle des particu-  
« liers ne peut être bonne et toute la jeunesse se passe à apprendre  
« des choses qu'il faut apprendre dans un âge plus avancé. » (1)

ROUSSEAU ne veut donc pas laisser l'enfant en contact avec la société, parce que celle-ci est mauvaise, pervertie, et que ROUSSEAU veut élever un homme qui garde, dans toute leur pureté, les qualités que la Nature lui a si généreusement dispensé. LOCKE pense que pour préserver l'enfant du vice, il suffit de lui montrer par des exemples, que le vice entraîne avec soi le châtiement, la honte, toute une cohorte de malheurs. ROUSSEAU estime que point n'est besoin de montrer ces choses aux enfants ; mieux vaut les élever sains et droits, ignorants de la laideur humaine. Et radicalement, avec tout l'absolu de sa nature extrême, il coupe l'enfant de tout rapport social. Oh, bien sûr ! Emile verra des petits paysans, il parlera au jardinier. Mais ces êtres ne nous paraissent pas réels, et lorsqu'on lit *l'Emile*, on a l'impression que tous les hommes, Emile et ROUSSEAU exceptés, sont vus à travers une vitre. Ils ont la même existence, la même réalité que le tigre royal, vu au travers des grillages du Zoo. On peut imaginer ce qu'il est en liberté ; mais on ne le *sait* pas. Ce système nous paraît impraticable, et même absolument indésirable. Inmanquablement l'enfant devenu homme vivra en société, et alors, s'il a été élevé suivant les principes stricts de ROUSSEAU, il sera un déraciné. La preuve en est qu'Emile a encore besoin de ROUSSEAU lorsqu'il se marie, et après son mariage, ROUSSEAU ne le quitte qu'à regret (2). Chimère ! Imagination pure que Sophie, qu'Emile lui-

---

(1) Cité par SAINT-MARC GIRARDIN, *J.-J. Rousseau, sa vie, son œuvre*, T. II, p. 84.

(2) « Au bout de quelques mois, Emile entre un matin dans ma chambre, et me dit en m'embrassant : Mon Maître, félicitez votre enfant ; il espère avoir bientôt l'honneur d'être père. Oh ! quels soins vont être imposés à notre zèle, et que nous allons avoir besoin de vous ! A Dieu ne plaise, que je vous laisse encore élever le fils après avoir élevé le père. A Dieu ne plaise qu'un devoir si sain et si doux soit jamais rempli par un autre que moi, dussé-je aussi bien choisir pour lui qu'on a choisi pour moi-même ! Mais restez le maître des jeunes maîtres. Conseillez-nous, gouvernez-nous, nous serons dociles : tant que je vivrai j'aurai besoin de vous. J'en ai plus besoin main-

même. Tout a été combiné dans le livre de façon à ce que la fin soit heureuse. Emile se marie, et il a beaucoup d'enfants !... Tout comme dans les contes de fées. La vie est loin de ces rêveries.

Et le précepteur ? Encore un être de songes. Où le trouver, cet homme qui consacre dix ans, vingt ans de sa vie à la création d'un seul être humain. Car si ROUSSEAU a raison de nous montrer comment l'éducation dure toute la vie, (et cela il a pu le lire dans LOCKE) il a eu tort de croire que le préceptorat peut durer toute la vie : « La bonne éducation, » écrit fort justement Saint-Marc Girardin (1), « doit nous apprendre à continuer seuls ce que nous avons dû commencer avec un maître. » Quand LOCKE exige certaines qualités du gouverneur, on conçoit que ces qualités sont rares, mais on imagine fort bien un homme qui les posséda toutes. On pense à LOCKE en lisant le portrait qu'il trace du gouverneur. On se rend compte que, sans le vouloir, LOCKE a fait son propre portrait avec toute la modestie qui le caractérise. Toute sa vie il a essayé d'incarner ce type d'homme et il y est parfaitement parvenu.

Lorsqu'on lit *l'Emile*, et quoique ROUSSEAU exige du gouverneur les mêmes choses que LOCKE, on a l'impression d'un déséquilibre. On a l'impression que ROUSSEAU cherche un idéal, essaye de peindre son complément. C'est son portrait tel qu'il aurait voulu être. On retrouve aussi ROUSSEAU dans *l'Emile* lui-même. Encore plus que Saint Preux, Emile est un portrait de ROUSSEAU. Comme lui, ROUSSEAU n'a rien appris pendant son enfance et son adolescence. Il s'est instruit lui-même au gré du caprice : il a beaucoup réfléchi « il a un peu étudié (et croit avoir beaucoup étudié) les hommes, » écrit FAGUET (2), « il estime avec quelque raison peut-être, que le résultat n'est pas trop mauvais. Il incline donc à ne rien enseigner à son disciple. Il croit sentir, non sans motif, qu'il n'a manqué à ROUSSEAU qu'un bon conseiller, moins encore, un ami plus âgé que lui, qui ne lui aurait rien enseigné, à quoi du reste il aurait tenu la main, qui ne l'aurait même pas dirigé, mais qui, discrètement, lui aurait montré quelques voies, ouvert quelques avenues, suggéré quelques idées ;

---

tenant que jamais, maintenant que mes fonctions d'homme commencent. Vous avez rempli les vôtres ; guidez-moi pour vous imiter, et reposez-vous, il en est temps. » (ROUSSEAU, *L'Emile*, édition Garnier, p. 596).

(1) SAINT-MARC GIRARDIN, *Jean-Jacques Rousseau, sa vie, ses ouvrages*, t. II, p. 65.

(2) FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 216.

qui aurait pratiqué sur lui une maïeutique intelligente, et qui aurait surtout beaucoup causé avec lui. Et ce conseiller discret il le donne à son Emile. » En somme, c'est sa propre expérience qui oblige ROUSSEAU à écrire *l'Emile* comme il le fait. Il a vécu toujours en dehors de la famille et en dehors du collège. Depuis l'âge de six ans il a lu ce qui lui plaisait. L'*Astrée* et les romans de La Calprenède ; Ovide et Fontenelle ; Plutarque, La Bruyère, et le *Discours sur l'Histoire Universelle*. De douze ans à seize ans il puisa dans un cabinet de lecture assez peu recommandable. Il n'a eu aucun guide, aucune éducation à proprement parler, puisque sa mère était morte en lui donnant le jour, et que son père, homme de plaisirs, frivole et léger était bien incapable de s'occuper sérieusement de lui. Il n'a reçu de leçon que des choses. Il a été formé par ses propres sottises. C'est elles qui lui ont appris la morale et la vie. « Et de cette éducation sans famille ni collège, ni précepteur, était sortie cette merveille de sagesse, de vertu, de sensibilité : lui, Jean-Jacques. C'est donc cette éducation-là qu'il donnera à son disciple imaginaire ; mais, ces leçons de choses que ROUSSEAU enfant et adolescent a reçu du hasard, c'est lui-même qui les ménagera méthodiquement à son élève. On verra pour ainsi dire, Jean-Jacques à cinquante ans, précepteur de Jean-Jacques à dix ans, à quinze ans, à vingt ans ; et ce sera très beau, et tout portera, et Jean-Jacques aura l'infini plaisir, là encore, d'être toujours en scène, et à tous les âges de ne jamais sortir de lui-même. » (2)

Si l'on prend les choses en gros, on s'aperçoit que ROUSSEAU, tout comme LOCKE, a prêché l'éducation individuelle. Mais pour montrer la différence qu'il y a entre eux, prenons un exemple : LOCKE conseille, en passant, d'avoir une attitude respectueuse à l'égard du précepteur, car on ne peut exiger d'un enfant qu'il obéisse à un homme qu'il voit méprisé par les siens. ROUSSEAU reprend ce thème et y insiste lourdement. Le fait est particulièrement frappant dans le *projet d'éducation de M. de Sainte-Marie*. « Nous approchons de la fin de l'année : vous ne sauriez, Monsieur, prendre une occasion plus naturelle que le commencement de l'autre pour faire un petit discours à Monsieur votre fils, à la portée de son âge, qui, lui mettant

---

(1) « Par toutes les Confessions, par toute la Correspondance, » écrit FAGUET (*Rousseau penseur*, p. 3) « nous voyons assez que ROUSSEAU fut à peu près aussi orphelin de côté paternel que de l'autre. »

(2) Jules LEMAITRE, *Jean-Jacques Rousseau*, p. 216.

devant les yeux les avantages d'une bonne éducation et les inconvénients d'une enfance négligée le dispose à se prêter de bonne grâce à ce que la connaissance de son intérêt bien entendu nous fera dans la suite exiger de lui ; après quoi, vous auriez la bonté de me déclarer en sa présence que vous me rendez le dépositaire de votre autorité sur lui, et que vous m'accordez, sans réserve, le droit de l'obliger à remplir son devoir par tous les moyens qui me paraîtront convenables, lui ordonnant, en conséquence, de m'obéir comme à vous-même, sous peine de votre indignation. Cette déclaration, qui ne sera que pour faire sur lui une plus vive impression, n'aura d'ailleurs d'effet que conformément à ce que vous aurez pris la peine de me prescrire en particulier. » (1) Il a peur, véritablement peur que son élève ne lui marque pas assez de respect. Tout son passé nous est révélé dans ces phrases, qu'il écrit à l'abbé M. en 1770, c'est-à-dire huit ans après *l'Emile*. « Il est clair que l'opinion, ce monstre qui dévore le genre humain, a déjà farci de ses préjugés la tête du petit bonhomme : il vous regarde comme un homme à ses gages, une espèce de domestique, fait pour lui obéir, pour complaire à ses caprices, et, dans son petit jugement, il lui paraît fort étrange que ce soit vous, qui prétendiez l'asservir aux vôtres ; car c'est ainsi qu'il voit tout ce que vous lui prescrivez : toute sa conduite avec vous, n'est qu'une conséquence de cette maxime, qui n'est pas injuste, mais qu'il applique mal, que *c'est à celui qui paie de commander*. Après cela qu'importe qu'il ait tort ou raison ? C'est lui qui paie. » On sent à travers chaque remarque, qu'il parle de lui, qu'il est déjà hanté par cette crainte d'une persécution imaginaire et un peu voulue, il faut l'avouer, qui se manifeste d'une façon si nettement pathologique dans les *Dialogues*. « *Les Dialogues*, c'est la folie définitive, » écrit LEMAITRE : (2) « on dispose autour de lui les murs, les planchers,

---

(1) « Afin que l'autorité que le gouverneur doit avoir sur votre enfant, se conserve en son entier, vous devez, non seulement ne pas donner à connaître qu'il n'a pas le droit d'user de la verge, mais encore le traiter vous-même avec beaucoup de respect et engager toute votre famille à faire la même chose. Car vous ne devez pas attendre que votre fils ait aucun égard pour un homme qu'il voit méprisé de la famille, ou de vous, ou de sa mère, ou de quelque autre personne » (LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. VII, § 91). LOCKE ne s'abaisse pas à exiger la comédie que demande ROUSSEAU. Et d'ailleurs, dans *l'Emile* il y a une grande part de cabotinage, que LOCKE aurait très certainement désavoué.

(2) Jules LEMAITRE, *Jean-Jacques Rousseau*, p. 319.

les serrures, pour l'espionner... on l'enveloppe de mouchards, de filles, de mendiants stylés... on ouvre toutes ses lettres... s'il arrive dans un lieu public tout le monde l'entoure et le fixe, mais en s'écartant de lui et sans lui parler... On le signale partout aux facteurs, commis, gardes, mouches, savoyards, colporteurs, libraires. S'il cherche un livre, un almanach, il n'y en a plus dans Paris. Les décroisseurs refusent de le décroter. En Dauphiné, on écartait de lui toute encre lisible, et celle qu'on lui laissait devenait blanche sur le papier. — On l'accuse, il ne sait pas de quoi, mais ce qu'il sait, c'est qu'on l'accuse... Qui lui fait toutes ces misères ? « On » Qui, on ? Tout le monde, les grands, les auteurs, les médecins, les hommes en place, les femmes galantes, l'Europe, l'Univers entier, et particulièrement Grimm, M<sup>me</sup> d'Epinay, Diderot, Hume, d'Alembert, et tous les philosophes — Choiseul à leur tête. »

C'est du même ordre que la crainte d'être méprisé par son élève, à cela près qu'il avait quelques raisons pour le craindre. Un homme comme LOCKE, s'impose par sa noblesse morale, par son calme, par son savoir. Un homme comme ROUSSEAU, malgré sa façon de toujours parler de soi, est un anxieux, un timide, et cela, il l'a été toute sa vie. Alors il éprouve le besoin d'insister sur l'estime que la famille doit montrer au gouverneur : respectez-moi, aimez-moi, dit ROUSSEAU, parce qu'il a l'impression que sans cela on ne saura pas l'apprécier à sa juste valeur. Et il a raison. Comment pourrait-on estimer un précepteur qui courtise la mère de ses élèves, qui vole la cave de leur père ? Les enfants s'aperçoivent de bien des choses qu'on ne leur dit pas, et il est à craindre que la petite comédie demandée par ROUSSEAU ne porte aucun fruit. S'il ne sait se faire estimer, il est perdu : aucun conseil, aucun raisonnement, ne peut changer le sentiment d'un enfant, qui juge les hommes d'une façon, pour ainsi dire, intuitive.

La vie de ROUSSEAU, son caractère, expliquent les exagérations qu'il a mises dans son œuvre pédagogique. Point n'est besoin de retracer sa vie. Qu'on lise les *Confessions*.. Aucune biographie ne peut atteindre à cette perfection. Quant à son caractère, c'est celui d'un homme « doux, timide, ombrageux, susceptible, aimable, aimant, voluptueux et sans aucun sens moral, » écrit FAGUET (1). Il fut ainsi jusqu'en 1750 environ ; mais plus tard, à l'époque où il

---

(1) FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 20.

écrivait *l'Emile*, à la suite peut-être de son union avec Thérèse Levasseur, cette petite ouvrière à famille acariâtre et vulgaire, à la suite de l'abandon de ses enfants et de ses rapports, pour lesquels il n'était point fait, avec la société brillante de son temps — il devint « misanthrope, défiant, atrabilaire, mélancolique, et persécuteur-persécuté, avec des retours intermittents de son ancien caractère, le portant à se jeter dans les bras du premier venu comme ceux d'un sauveur, ces retours devenant de plus en plus rares, mais n'ayant jamais complètement disparus. » (1)

Avec ce caractère, ROUSSEAU n'était manifestement pas fait pour devenir un éducateur. Lorsque, sur la recommandation de M<sup>me</sup> de Warens, en 1740, il fut engagé comme précepteur des enfants de M. de Mably, Sainte-Marie et Condillac, il raconte qu'il resta là pendant un an, plus par sympathie pour M. de Mably, que par vocation pédagogique. Non ! ROUSSEAU n'était pas un éducateur, et il ne s'en cache pas d'ailleurs. « J'avais à peu près les connaissances nécessaires pour un précepteur, et j'en croyais avoir le talent, » écrit-il dans les *Confessions* (2). Durant un an que je passais chez M. de Mably, j'eus le temps de m'en désabuser. La douceur de mon naturel m'eût rendu propre à ce métier si l'emportement n'y eût mêlé ses orages. Tant que tout allait bien, et que je voyais réussir mes soins et mes peines, qu'alors je n'épargnais pas, j'étais un ange ; j'étais un diable quand les choses allaient de travers. Quand mes élèves ne m'entendaient pas, j'extravaguais, et quand ils marquaient de la méchanceté, je les aurais tué ; ce n'était pas le moyen de les rendre savants et sages... Avec de la patience et du sang-froid, peut-être aurais-je réussi, mais faute de l'une et de l'autre, je ne fis rien qui vaille, et mes élèves tournaient très mal. Je ne manquais pas d'assiduité, mais je manquais d'égalité, surtout de prudence. Je ne savais employer auprès d'eux que trois instruments inutiles, et souvent pernicieux auprès des enfants, le sentiment, le raisonnement, la colère... Je voyais toutes mes fautes, je les sentais ; j'étudiais l'esprit de mes élèves, je les pénétrais très bien, et je ne crois pas que jamais une seule fois j'ai été la dupe de leurs ruses. Mais que me servait de voir le mal, sans savoir appliquer le remède. »

---

(1) FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 20.

(2) ROUSSEAU, *Les Confessions. Œuvres complètes*, édition Baudoin, Paris, 1828, t. XV, p. 466-467.

On s'est demandé si MONTAIGNE aimait les enfants. A plus forte raison on peut se poser la même question au sujet de ROUSSEAU. La question semble justifiée puisqu'il s'agit d'un homme qui a eu l'atroce courage, ou la lâcheté, comme on voudra, de mettre ses cinq enfants à l'Administration des Enfants Trouvés, le premier avec un signe qui pouvait le faire reconnaître, les autres sans aucune précaution (1). Les raisons qu'il a donné de son acte ne nous satisfont nullement : il a parlé de l'influence des amis d'alors, de la société où ces choses étaient considérées comme des enfantillages, de sa misère, du désir de ne pas déshonorer Thérèse Levasseur, et enfin il a prétendu avoir voulu le bien de ses enfants, car il estimait ne pouvoir les élever convenablement dans la famille de sa maîtresse où il n'y avait que des coquins ! Excuses faciles, à notre avis, insoutenables. Lorsqu'il écrit plus tard : « Il n'est ni pauvreté, ni travaux, ni respect humain qui le dispensent (le père) de nourrir ses enfants et de les élever lui-même. Lecteur, vous pouvez m'en croire, je prédis à quiconque a des entrailles et néglige de si saints devoirs qu'il versera longtemps sur sa faute des larmes amères et n'en sera jamais consolé » ; lorsqu'il écrit cela, nous ne pouvons pas croire à sa sincérité. Ou du moins, si, nous y croyons. ROUSSEAU se laisse prendre autant que son lecteur, à la beauté de sa phrase, à son élan. Et il croit ce qu'il dit sur le moment — ce qui ne l'empêche nullement d'agir de façon toute opposée au sentiment qu'il exprime.

Voici une très belle page qu'il écrit à M<sup>me</sup> B... en 1770 : « Mais moi qui parle de famille, d'enfants, Madame ; plaignez ceux qu'un sort de fer prive d'un pareil bonheur ; plaignez-les s'ils ne sont que malheureux ; plaignez-les cependant plus s'ils sont coupables. Pour moi, jamais on ne me verra prévaricateur de la vérité, plier dans les égarements mes maximes, à ma conduite ; jamais on ne me verra falsifier les saintes lois de la nature et du devoir pour exténuer mes fautes. J'aime mieux les expier que les excuser ; quand ma raison me dit que j'ai fait dans ma situation ce que j'ai dû faire, je l'en crois moins que mon cœur qui gémit et qui la dément. Condamnez-

---

(1) Voir à ce sujet la très intéressante discussion qu'engage LEMAITRE (*Jean-Jacques Rousseau*) pour savoir si ROUSSEAU eut des enfants. Le fait semble indéniable, conclut LEMAITRE. On ne peut pas accorder le bénéfice du doute aux défenseurs de ROUSSEAU qui suggéraient qu'on avait peut-être inventé ces enfants de toutes pièces.

moi donc Madame, mais écoutez-moi : vous trouverez un homme ami de la vérité jusque dans ses fautes et qui ne craint point d'en rappeler même le souvenir lorsqu'il en peut résulter quelque bien. Néanmoins je rends grâce au ciel de n'avoir abreuvé que moi des amertumes de ma vie et d'en avoir garanti mes enfants. J'aime mieux qu'ils vivent dans un état obscur sans me connaître, que de les voir dans mes malheurs, basement nourris par la traîtresse générosité de mes ennemis, ardents à les instruire à haïr, et peut-être à trahir leur père ; et j'aime mieux, cent fois, être ce père infortuné qui négligea son devoir par faiblesse, et qui pleure sa faute, que d'être l'ami perfide qui trahit la confiance de son ami, et divulgue, pour le diffamer, le secret qu'il a versé dans son sein. » (1)

Cette page, c'est tout ROUSSEAU. Il se croit excusé parce qu'il l'a écrite. Parce qu'il a avoué son crime, il se croit innocent. « ROUSSEAU est trop orgueilleux pour n'avoir pas l'orgueil du remords, pour ne pas se croire pur, du moment qu'il se sentait repentant, et pour ne pas appeler vertu le regret des fautes commises (2). NIETZSCHE disait : « tu ne regretteras pas d'avoir commis une mauvaise action, mais à cause d'elle, tu feras une bonne action de plus. » (3) Cette bonne action ROUSSEAU ne l'a pas faite. Ses remords ne peuvent donc pas l'absoudre.

Nous nous étonnons qu'un homme comme M. CLAPARÈDE, qui a dénié à LOCKE le droit de faire de la pédagogie, sous prétexte qu'il était célibataire, ait pu mettre ROUSSEAU sur un tel piédestal. Ou alors, si nous cherchons une explication à cette attitude, nous n'en trouvons qu'une seule. M. CLAPARÈDE admire ROUSSEAU en tant que psychologue et non pas en tant qu'éducateur. Et cela est fort différent. En effet, les mêmes défauts qui empêchaient ROUSSEAU d'être un pédagogue ont fait de lui un observateur très fin, très subtil, doué de véritables antennes. Il n'a pas su manier les enfants, il le dit lui-même. Mais cela ne l'a nullement empêché de les observer et de les comprendre. On peut évidemment lui adresser le même reproche qu'à LOCKE, à savoir : il ne donne pas d'observations précises, sur des cas variés, à des âges strictement déterminés. Il observe *l'Emile*, dira-t-on. Dites plutôt qu'il le crée à chaque instant. Mais

---

(1) ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, 1826, t. XXV, p. 113.

(2) FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 24.

(3) NIETZSCHE, *Œuvres posthumes*, trad. H. J. Bolle, p. 41.

ce qu'il y a de remarquable, c'est que cette création renouvelée est à chaque instant conforme à la réalité psychologique admise par les auteurs modernes. Bien sûr, on pourrait, en cherchant, retrouver dans LOCKE quelques-unes des innovations de ROUSSEAU.

Prenons un exemple de détail : la question de la peur. « Je veux qu'on l'habitue à voir des objets nouveaux, des animaux laids, dégoûtants, bizarres, mais peu à peu, de loin, jusqu'à ce qu'il y soit accoutumé, et qu'à force de les voir manier à d'autres, il les manie enfin lui-même. Si durant son enfance, il a vu sans effroi des crapauds, des serpents, des écrevisses, il verra sans horreur, étant plus grand quelque animal que ce soit. Il n'y a plus d'objets affreux pour qui en voit tous les jours.

« Tous les enfants ont peur des masques. Je commence par montrer à Emile un masque d'une figure agréable ; ensuite quelqu'un applique devant lui ce masque sur le visage ; je me mets à rire, tout le monde rit et l'enfant rit comme les autres. Peu à peu, je l'accoutume à des masques moins agréables, et enfin à des figures hideuses. Si j'ai bien ménagé ma gradation, loin de s'effrayer au dernier masque il rira comme du premier. Après cela je ne crains plus qu'on l'effraye avec des masques.

« Quand, dans les adieux d'Andromaque et d'Hector, le petit Astyanax, effrayé du panache qui flotte sur le casque de son père, le méconnaît, se jette en criant sur le sein de sa nourrice, et arrache à sa mère un sourire mêlé de larmes, que faut-il faire pour guérir cet effroi ? Précisément ce que fait Hector, poser le casque à terre, et puis caresser l'enfant. Dans un moment plus tranquille on ne s'en tiendrait pas là : on s'approcherait du casque, on jouerait avec les plumes, on les ferait manier à l'enfant ; enfin la nourrice prendrait le casque et le poserait en riant sur sa propre tête, si toutefois la main d'une femme osait toucher aux armes d'Hector. » (1)

Mais LOCKE examinait ce point, lui aussi, dans des termes presque semblables : « Ce qu'on doit faire après cela, c'est d'accoutumer insensiblement les enfants aux objets qui leur causent le plus de frayeur, mais en prenant bien garde de ne pas aller trop vite, et de ne pas entreprendre cette cure trop tôt de peur d'augmenter le mal au lieu de le guérir. Il est aisé d'éloigner toute sorte d'objets effrayants de la vue des enfants qui sont encore à la mamelle, car jus-

---

(1) ROUSSEAU, *Emile*, édition Garnier, p. 38.

qu'à ce qu'ils puissent parler et comprendre ce qu'on leur dit, il serait inutile de leur proposer des raisons pour leur faire voir qu'il n'y a rien à craindre de la part de ces objets effrayants que nous voudrions leur rendre familiers en les approchant tous les jours plus près d'eux par des degrés insensibles. Mais avec tout cela s'il arrive qu'un enfant qui est encore à la mamelle ait été choqué de la vue de certaines choses qu'on ne peut pas dérober commodément à sa connaissance, et qu'il donne des signes de crainte toutes les fois qu'elles paraissent devant ses yeux, il faut, en ce cas-là employer toutes sortes de moyens pour diminuer sa frayeur ou, en détournant ses pensées ailleurs, ou en joignant à ces objets des images plaisantes et agréables à voir jusqu'à ce qu'ils lui soient devenus si familiers qu'ils ne lui fassent plus aucune peine. » (1)

LOCKE va même plus loin : il donne une observation très précise d'un homme dont toute la vie fut marquée d'une peur qu'il avait eue lorsqu'il était enfant. Cette observation vaut la peine d'être rapportée intégralement, car elle est un acheminement inconscient peut-être, vers la méthode si moderne de la psycho-analyse. « Il me souvient à ce propos d'une histoire fort remarquable et très assurée, qui vous fera voir combien ces idées effrayantes, qui s'impriment de bonne heure dans l'esprit, y restent longtemps enracinées. Dans une ville qui est dans les parties occidentales de l'Angleterre, il y avait un homme hors du sens, que les enfants avaient accoutumé de tourmenter toutes les fois qu'ils le rencontraient. Un jour, ce fou, voyant dans la rue un de ces enfants, entra dans la boutique d'un armurier qui était près de là, et, se saisissant d'une épée nue, courut après lui. L'enfant le voyant venir dans cette posture, se mit à fuir pour sauver sa vie ; et heureusement il courut avec assez de vigueur pour attraper la maison de son père avant que le fou put l'atteindre. La porte n'étant fermée qu'au loquet, il l'empoigne aussitôt, et alors il commença à tourner la tête pour voir si celui qui le poursuivait était fort près de lui. Le fou était précisément à l'entrée du porche tout près à le frapper de son épée, et l'enfant eut justement le temps d'entrer dans la maison, et de fermer la porte pour éviter le fou. Quoique son corps n'eut reçu aucun mal, son esprit fut vivement frappé de cette aventure. La peur qu'il eut, y fit une si profonde

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XIV, § 118.

impression que l'idée lui en resta plusieurs années, et peut-être toute sa vie ; car racontant lui-même la chose lorsqu'il était homme fait, il disait que, depuis cet accident, il ne se souvenait pas d'être encore jamais venu devant cette porte en quelque temps que ce fut, sans regarder derrière lui, quelque affaire qu'il eût dans l'esprit, ou du moins sans penser un peu à ce fou, avant que d'entrer dans la maison. » (1)

La grande différence qu'il y a entre LOCKE et ROUSSEAU est que LOCKE a fait certaines remarques psychologiques, sans se rendre pleinement compte de leur valeur. Ces remarques ROUSSEAU les a systématisées, les a développées, les a précisées d'une façon magistrale, et c'est en cela que la science de l'enfant lui est grandement redevable.

Une autre preuve qu'il faut envisager ROUSSEAU comme un psychologue et non comme un pédagogue, c'est qu'on peut considérer *l'Emile* comme un accident dans son œuvre. En effet, partout ailleurs, lorsqu'il parle de pédagogie, ses vues sont assez différentes de celles qu'il propose dans *l'Emile*. Prenons quelques exemples pour illustrer le fait :

ROUSSEAU a abordé la question de l'éducation dans son Gouvernement de Pologne, et dans l'article *Economie politique*, dans l'Encyclopédie. Or, ici et là, les vues de ROUSSEAU sont différentes sinon contraires, de celles de *l'Emile*. Voyez plutôt :

Emile ne sait pas ce qu'est la Patrie. Au contraire, le jeune Polonais la connaîtra et l'aimera dès le berceau : « C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale et diriger de telle sorte leurs opinions et leurs goûts qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant en ouvrant les yeux doit voir sa Patrie, jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle. Tout vrai républicain suçait avec le lait de sa mère l'amour de la Patrie, c'est-à-dire des lois et de la liberté. Cet amour fait toute son existence ; il ne voit que la Patrie ; il ne vit que pour elle. Sitôt qu'il est seul, il est nul ; sitôt qu'il n'a plus de Patrie, il n'est plus ; et s'il n'est pas mort, il est pis. » (2)

---

(1) LOCKE, *Pensées sur l'Education*, chap. XX, § 141.

(2) Cité par FAGUET, *Rousseau penseur*, p. 175.

Le précepteur de l'Emile est un célibataire, qui n'a d'autre famille que son élève. Le jeune Polonais aura des professeurs mariés, qui sauront, par expérience, ce qu'est la famille, et qui en connaîtront les doux liens.

Le précepteur de l'Emile lui consacre quinze, vingt ans de sa vie. Au contraire, le jeune Polonais aura des professeurs momentanés car ils seront appelés ensuite aux grands emplois de la République, et devront abandonner leur disciple.

L'Emile doit être soustrait à la société. Au contraire, le jeune Polonais doit fréquenter le collège pour y connaître des enfants de toute sorte, et pouvoir plus tard, désirer, et peut-être même réaliser, la fusion des classes.

Le même thème est repris dans l'article *Economie politique*. Là aussi ROUSSEAU veut soustraire l'enfant à la famille et lui donner une éducation en commun. Il est même très explicite : « Comme on ne laisse pas la raison de chaque homme unique arbitre de ses devoirs, on doit d'autant moins abandonner aux lumières et aux préjugés des pères, l'éducation de leurs enfants, qu'elle importe à l'Etat encore plus qu'aux pères ; car selon le cours de la nature, la mort du père lui dérobe souvent les derniers fruits de cette éducation, mais la Patrie en sent tôt ou tard les effets. L'Etat demeure et la famille se dissous. »

Donc, rien de stable dans les opinions à proprement parler pédagogiques de ROUSSEAU. Son esprit est en perpétuelle fluctuation. Il y a un perpétuel désaccord entre sa pensée et ses actions. ROUSSEAU est l'homme des contrastes. LEMAITRE le dit avec force, et peut-être même avec trop de force : « Il reste que cet homme qui condamne le théâtre, a fait des comédies, et précisément de ce tour artificiel et galant qu'il blâme si fort ; il reste qu'il a fait le Devin, qui, par sa musique, ses danses et ses belles filles exposées, a dû conseiller la sensualité et amollir le cœur, un peu plus que le Misanthrope. Il reste qu'il a écrit le *Discours contre les Arts* au moment où il faisait du théâtre ; la *Lettre à d'Alembert* tout de suite après en avoir fait ; le *Discours sur l'Inégalité* au moment où il était le protégé des grands, — et son *Traité de l'Education*, quelques années après avoir abandonné son cinquième enfant... Et tout cela est très gênant, et je ne sais si jamais vie humaine s'est passée dans de telles contradictions et divisions contre soi-même. Et si Jean-Jacques n'en avait

que faiblement conscience, c'est donc bien, comme je le crois qu'il était né avec le coup de marteau. » (1)

Il est d'autant plus intéressant de noter qu'il n'a jamais désavoué ses observations d'ordre purement psychologique, qu'il a plus changé d'idées dans les autres domaines.

Cependant, le fait demeure. Tout ce qui fait le mérite de *l'Emile* au point de vue pédagogique, ROUSSEAU l'a puisé dans MONTAIGNE et dans LOCKE. Cela ne veut pas dire que nous nions l'originalité de ROUSSEAU. Nous déplaçons simplement le problème : ce n'est plus le Pédagogue que nous admirons en lui, c'est le Psychologue. Ceci posé, il faut rendre à ROUSSEAU l'hommage qu'il mérite, et dire avec M<sup>me</sup> de Staël : il n'a rien inventé, mais il a tout enflammé.

---

(1) Jules LEMAITRE, *Jean-Jacques Rousseau*, p. 160.



## CONCLUSION

---

On peut distinguer trois branches dans l'Education : l'éducation physique, l'éducation intellectuelle, l'éducation morale. Dans ses *Quelques Pensées sur l'Education*, LOCKE s'est astreint à envisager tour à tour ces trois domaines. Cependant il ressort de la lecture de son livre que c'est la partie morale qui le préoccupe en premier chef. C'est d'elle qu'il fait le pivot de son étude. On peut donc se demander si les considérations morales contenues dans l'œuvre pédagogique de LOCKE concordent avec ses théories philosophiques religieuses, politiques, et pourquoi il ne leur a pas donné une forme plus systématique.

Le peu que nous avons dit de l'œuvre générale de LOCKE suffit, il nous semble, pour nous permettre d'affirmer qu'il y a parfaite concordance entre ses aspirations morales, à toutes les époques de sa vie. Même souci de politesse, d'honnêteté, même valeur attribuée à la réputation et à l'honneur, même désir de faire triompher la tolérance, la liberté de penser et d'agir, même piété, même recherche du Bien, même amour du Vrai.

Cela seul importe, en effet : rechercher partout et toujours la vérité, l'accepter telle qu'on la découvre, même si elle blesse en nous certaines convictions, même si elle nous paraît dure à accepter.

On a souvent reproché à LOCKE son utilitarisme, son pragmatisme. La morale serait pour lui une véritable arithmétique des plaisirs ; la science, un moyen de briller en société.

Nous nous insurgons contre des affirmations comme celles que fait LYON, dans son livre *Enseignement et Religion*, lorsqu'il prétend que LOCKE n'a vu dans la science que les résultats qu'elle peut saisir, non l'acte lui-même de chercher à saisir, la prise, non la chasse ; — qu'il n'a pas entrevu la vertu éducative de la science — qu'il n'en a pas même soupçonné la faculté moralisatrice. « En

aucun sens, il n'a compris que la science, c'est-à-dire la possession du vrai, peut être par elle-même une fin, » écrit LYON. (1) « Il ne veut voir en elle qu'un moyen, et un moyen surérogatoire. Soit qu'il parle de la connaissance des langues, ou de celle des sciences proprement dites, l'utilité qu'il en attend est toute indirecte ; il songe aux facilités que l'on en peut recevoir dans les relations sociales, ou même simplement aux agréments qu'elles peuvent donner à la conversation d'un gentleman. »

On ne saurait, sans la déformer, nier que la morale de LOCKE est utilitaire : « Le domaine de la connaissance ou des choses connais-sables est si vaste, notre vie ici-bas, si courte, et l'entrée par où la connaissance des choses pénètre dans notre esprit, si étroite, que la durée entière de notre existence ne nous suffit pas pour prendre connaissance de toutes les choses, je ne dis pas que nous serions capables de connaître, mais qu'il serait bon et même très avanta-geux de connaître. Il nous importe donc beaucoup d'employer le mieux possible notre temps et notre talent à cet égard, et, puis-que nous avons un long voyage à faire, et que les jours sont courts, de prendre le chemin le plus plan et le plus direct qu'il se peut. » (2)

A maintes reprises, LOCKE conseille telle ou telle chose, car elle peut être utile en société. Mais quoi de plus naturel ? L'homme est un animal sociable : qu'est-ce à dire si l'on n'entend par là qu'il essayera de se rendre aimable à la société ? Mais de là, à conclure que c'est uniquement parce qu'elle est un moyen de briller dans le monde, que LOCKE aime la science, il y a fort loin. N'écrit-il pas : « Je ne méconnaîs pas que certains guides nous sont d'un puissant secours dans nos efforts vers la vérité, mais je regarde comme chose vaine et inutile de faire son étude principale de ce qu'ont pensé les hommes dans les questions où la raison doit être le seul juge, et de se remplir la tête de ces opinions, afin de les pouvoir citer en toute occasion. » (3)

Lady Masham nous dit qu'il aimait par-dessus tout « la vérité, la vérité pour elle-même, toute vérité, mais surtout les vérités utiles. »

---

(1) LYON, *Enseignement et Religion*, p. 208.

(2) LORD KING, *The life and correspondence of John Locke*. Journal, prin-temps 1677, t. 1, p. 90.

(3) Cité par MARION, *John Locke, sa vie, son œuvre*, p. 97.

Ne flétrit-il pas la coutume qu'on a de farcir la tête des enfants de toutes sortes de connaissances inutiles, à seule fin qu'ils puissent faire honneur à leurs parents et à leur gouverneur, en parlant bien en société ? Non, on ne peut rabaisser LOCKE au niveau d'un homme basement intéressé par le succès. Son utilitarisme s'élève, au contraire, aux plus hautes aspirations morales : « Il n'y a de connaissances vraiment dignes de ce nom que celles qui conduisent à quelque invention nouvelle et utile, qui apprennent à faire quelque chose mieux, plus vite et plus facilement qu'auparavant. Toute autre spéculation, fût-elle curieuse et raffinée, eût-elle des apparences de profondeur, n'est qu'une philosophie vaine et paresseuse, une occupation de désœuvré. » (1)

C'est parce qu'il aime les hommes, parce qu'il voudrait les voir s'élever, être dignes de leur nom d'homme, parce qu'il voudrait les voir heureux, que la philosophie morale de LOCKE est pragmatique et utilitariste. Et quand on ne peut reprocher à un homme d'agir poussé par aucun intérêt plus bas que l'amour de ses semblables, on peut vraiment le qualifier de désintéressé. Quand un homme écrit : « la vérité est l'objet propre, la richesse, l'ornement propre de l'esprit..., la vérité est un trésor qui ne peut se prêter ni se donner..., » on ne peut raisonnablement dire qu'il n'a pas su comprendre que la science était la possession du vrai.

Il en va de même de sa morale. Utilitaire, oui, dans la mesure où elle a pour but le bonheur de l'homme. Mais à ce compte-là, la morale chrétienne est utilitaire, elle aussi, qui veut l'homme vertueux et lui propose le bonheur éternel. Cela ne tient pas debout. Il faut savoir distinguer entre l'arithmétique des plaisirs, à proprement parler, et la morale qui se propose une fin utile, l'amélioration de notre sort par l'élévation de nos esprits et de nos âmes, en vue de l'état futur et plus parfait d'une société que nous ne connaissons même pas.

On a reproché à LOCKE de ne pas s'être montré plus explicite, de n'avoir pas synthétisé sa doctrine morale en un volume. LOCKE s'en excuse : Les Livres sacrés, les Evangiles, existent. Point n'est besoin de redire d'une façon imparfaite ce qui est dit là, à la perfection. Et d'ailleurs, qui voudrait se faire une idée de la morale de LOCKE n'aurait qu'à lire les *Lettres sur la Tolérance*, les *Traité*s du

---

(1) LOCKE, *De Arte Medica*, 1699.

*Gouvernement, l'Essai sur l'entendement humain.* A chaque page, à chaque ligne presque, transparaît son souci de moraliste : chercher le Bien, le Vrai. S'il n'a pas donné de recette pour y parvenir, c'est parce qu'il n'envisage pas un traité de morale comme un livre de cuisine ; parce qu'il sait que les préceptes ne servent de rien, si le cœur n'est pas le guide des actions ; parce qu'il estime qu'un homme élevé comme le serait le disciple des *Quelques Pensées sur l'Education*, sera forcément un homme vertueux, et connaîtra la morale pratiquée, la seule nécessaire, la seule qui ait une valeur pour la vie.

Dans le cas de la morale, comme dans plusieurs autres cas que nous avons signalés au cours de cet ouvrage, on peut reprocher à LOCKE, peut-être, d'avoir insuffisamment exposé ses idées, de manquer d'ordre dans leur exposition, mais on ne peut pas lui reprocher d'avoir dit des choses fausses, du moins par rapport aux connaissances de l'époque.

On peut également se demander quel rapport il y a entre la pédagogie de LOCKE et les tendances générales de sa philosophie à proprement parler. C'est ce qu'à fait GAVANESCU dans sa thèse : *Rapports de l'Œuvre pédagogique de John Locke avec son système philosophique.*

Ce n'est pas dans *l'Essai sur l'entendement humain*, tout entier, qu'il faut, selon nous, chercher les similitudes. *L'Essai* a une valeur toute spéciale. Il a été écrit pour poser les limites de la raison ; il aboutit à une doctrine sur les rapports de la Raison et de la Révélation. L'empirisme qui se dégage de *l'Essai*, et qui fait oublier la plupart du temps le véritable but de l'ouvrage, n'est qu'une conséquence logique de l'étude entreprise. Elle n'était pas à l'origine de la théorie. La preuve en est que le fameux Livre I a été écrit après coup, en conclusion pourrait-on dire.

« La philosophie de *l'Essai*, ne l'oublions pas, est à deux pôles, » écrit LYON (1) : « c'est d'abord la primauté de la sensation, source commune de plus grand nombre de nos idées ; c'est à l'autre extrémité, l'hégémonie de la raison, organe de démonstration logique, suprême, garantie de ces hautes vérités dont la révélation a confirmé quelques-unes à coup de miracles. Sur les matériaux issus de

---

(1) LYON, *Enseignement et Religion*, p. 193.

cette double origine, s'exerce l'activité de l'esprit qui, lui (et cela, LOCKE n'avait pas à l'apprendre de LEIBNITZ), n'est assurément pas né de la sensation... *Les Pensées sur l'Education* rentrent dans le plan général de cette philosophie. »

Lorsqu'on cherche à établir un lien entre la totalité de l'*Essai* et l'*Œuvre pédagogique de Locke*, on risque d'interpréter d'une façon trop large, de voir dans les *Quelques Pensées* comme une conclusion systématique de l'*Essai*, chose à laquelle LOCKE ne songeait pas. Il n'en est pas moins vrai qu'on retrouve certains traits de l'*Essai* dans le petit traité dont nous nous occupons ici. Toutes les considérations sur la raison de l'enfant ne sont-elles pas directement issues de la théorie de la Raison que LOCKE expose dans sa grande œuvre. C'est parce qu'il estime que toutes nos connaissances nous viennent par la sensation et la réflexion que LOCKE prêche la concrétisation de l'enseignement. C'est parce qu'il est empiriste, dans une large mesure, qu'il estime que la pratique journalière d'une vertu est infiniment supérieure à tous les discours que l'on peut faire à son sujet. C'est aussi pour cela que sa morale est utilitaire, dans la mesure que nous avons indiquée tout à l'heure. C'est parce qu'il ne croit pas aux idées innées, qu'il donne sa forme à sa théorie du tempérament, puisqu'il faut bien distinguer entre l'innéité de principes tout fait, et la prédisposition générale à telle ou telle forme d'activité.

D'ailleurs, nous croyons que lorsque LOCKE écrivait ses lettres sur l'éducation à Clarke, il ne faisait, sciemment, aucun rapport entre sa philosophie et les conseils qu'il adressait à son ami. Mais il était tellement imprégné d'elle, elle faisait si bien partie intégrante de sa pensée, que bon gré, mal gré, il est passé quelque chose de l'*Essai* dans les *Quelques Pensées sur l'Education*.

Mais que l'on soit d'accord avec LOCKE sur les questions philosophiques que nous venons de signaler, ou qu'on soit opposé à l'empirisme dont on le fait chef, il faut avouer que son œuvre pédagogique nous charme, en dehors de toute considération historique, par son bon goût, par sa modération, par la justesse de ses observations. Mais encore elle nous force à l'admiration par la prescience qu'elle comporte des besoins et des aspirations futures, pour nous présentes.

L'*Emile*, livre plein « d'éclairs et de fumée » a éboui pendant

longtemps ses lecteurs qui n'ont plus su discerner la pure lumière qui se dégage des *Quelques Pensées sur l'Education*. Nous avons essayé de ramener l'attention du lecteur sur cette œuvre. Puisse-t-il, en la lisant, goûter la joie que nous y avons trouvée.

Vu : le Président de la thèse,

E. BRÉHIER.

Vu et permis d'imprimer :  
Le Recteur de l'Académie de Paris,

GILBERT GIDEL.

Vu : le Doyen,

VENDRYÈS.



## Appendice I

---

Voici mon avis :

Rechercher le bonheur et fuir le malheur voilà l'occupation qui convient à l'homme.

Le bonheur consiste en ce qui fait la satisfaction et les délices de l'esprit. Le malheur, est ce qui le gêne, l'agite, et le tourmente.

Je m'emploierai donc à rechercher la satisfaction et le plaisir, et je fuirai la peine et les troubles, afin d'avoir le plus possible du premier et le moins possible du second.

Mais ici, je dois m'appliquer à ne me point tromper car, si je préfère un court plaisir à une joie durable, il est évident que je vais à l'encontre de mon bonheur.

Voyons donc en quoi consiste les plaisirs les plus durables de cette vie ; autant que j'en puisse juger, les voici. Ils consistent :

1<sup>o</sup> Dans la santé, sans laquelle aucun plaisir des sens ne peut avoir de charme.

2<sup>o</sup> Dans la réputation, car je vois que tout le monde la recherche et son défaut est un supplice constant.

3<sup>o</sup> Dans le savoir, car je ne vendrai mon peu de savoir à aucun prix ; et je ne m'en dessaisirai pour aucun autre plaisir.

4<sup>o</sup> Dans la bienfaisance, car tandis que les mets succulents que j'ai mangé ce matin ne me font plus aucun plaisir, et même plus, ils m'incommodent après un copieux repas ; tandis que les parfums que j'ai respiré hier, ne me réjouissent plus, le souvenir de la bonne action que je fis hier, il y a un an, ou il y a sept ans continue à faire ma joie et mon plaisir, chaque fois que j'y repense.

5<sup>o</sup> Dans l'espoir d'un bonheur éternel et incompréhensible dans un autre monde, car cet espoir porte avec soi un plaisir constant.

Si donc, je poursuivais loyalement le bonheur que je me propose, je devrais examiner avec attention, chaque plaisir qui s'offre à moi,

afin de voir s'il ne va pas à l'encontre d'un des cinq grands plaisirs que je viens de mentionner. Par exemple : le fruit que je vois me tente par son goût, que j'aime, mais s'il est nuisible à ma santé, je ne saurais le manger sans perdre un plaisir durable, pour un autre qui est court et passager et ainsi, inconsidérément je me rendrais malheureux et je ne serais pas fidèle à mon propre intérêt.

La chasse, les jeux, et autres divertissements honnêtes me plaisent ; si j'en use pour me délasser après l'étude ou les affaires. Ils conservent ma santé, redonnent de la vigueur à mon esprit et accroissent ma somme de plaisir ; mais si j'y dépense tout mon temps ou la plus grande partie de mon temps, ils m'empêchent de faire des progrès dans la science ou dans les arts utiles, minent mon crédit, et me jettent dans ce fâcheux état de honte, d'ignorance et de mépris, dans lequel je ne puis être que fort malheureux. La boisson et les jouissances vicieuses, me feront le même mal, non seulement en me faisant perdre mon temps, mais en détruisant ma santé, en abaissant mes facultés, en me faisant prendre de mauvaises habitudes, en diminuant l'estime dont je jouissais, en laissant dans ma conscience un long et continuel tourment.

J'éviterais donc tous les plaisirs vicieux et illégitimes parce que nulle jouissance de ce genre ne saurait me donner une satisfaction aussi constante et aussi vive que cet empire sur mes passions, lequel me délivre ainsi des maux certains et multiples que je ne puis manquer d'attirer sur moi dans la suite, en me laissant aller à une tentation présente. Quant aux divertissements et plaisirs innocents de toutes sortes j'en jouirai dans la mesure où ils peuvent contribuer à ma santé et se concilier avec mon avenir, ma condition et les autres plaisirs plus solides que me donnent le savoir et la réputation ; mais j'en jouirai dans cette mesure seulement et je veillerai avec soin pour me bien garder de me laisser entraîner par l'attrait décevant d'un plaisir actuel, à la perte d'un plaisir plus grand.

Publié par Lord KING  
Miscellaneous papers, The life  
and correspondence, of John Locke  
Tome II.



## THUS I THINK

---

It is a man's proper business to seek happiness and avoid misery.

Happiness consists in what delights and contents the mind : misery, in what disturbs, discomposes, or torments it.

I will therefore make it my business to seek satisfaction and delight, and avoid uneasiness, and disquiet : to have as much of the one, and as little of the other, as may be.

But here I must have a care I mistake not ; for if I prefer a short pleasure to a lasting one, it is plain I cross my own happiness.

Let me then see wherein consists the most lasting pleasures of this life ; and that, as far as I can observe, is in these things :

1st. Health, — without which no sensual pleasure can have any relish.

2nd. Reputation, — for that I find every body is pleased with, and the want of it is a constant torment.

3rd. Knowledge, — for the little knowledge I have, I find I would not sell at any rate, nor part with for any other pleasure.

4th. Doing good, for I find the well-cooked meat I eat to-day does now no more delight me, nay, I am diseased after a full meal. The perfumes I smelt yesterday now no more affect me with any pleasure ; but the good turn I did yesterday, a year, seven years since, continues still to please and delight me as often as I reflect on it.

5th. The expectation of eternal and incomprehensible happiness in another world is that also which carries a constant pleasure with it.

If then I will faithfully pursue that happiness I propose to myself, whatever pleasure offers itself to me, I must carefully look that it cross not any of those five great and constant pleasures above mentioned. For example, the fruit I see tempts me with the taste of it that I love, but if it endanger my health, I part with a constant and lasting for a very short and transient pleasure,

and so foolishly make myself unhappy, and am not true to my own interest.

unting, plays, and other innocent diversions, delight me : if I make use of them to refresh myself after study and business, they preserve my health, restore the vigour of my mind, and increase my pleasure ; but if I spend all, or the greatest part of my time in them, they hinder my improvement in knowledge and useful arts, they blast my credit, and give me up to the uneasy state of shame, ignorance, and contempt, in which I cannot but be very unhappy. Drinking, gaming, and vicious delights will do me this mischief, not only by wasting my time, but by a positive efficacy endanger my health, impair my parts, imprint ill habits, lessen my esteem, and leave a constant lasting torment on my conscience ; therefore all vicious and unlawful pleasures I will always avoid, because such a mastery of my passions will afford me a constant pleasure greater than any such enjoyments ; and also deliver me from the certain evil of several kinds, that by indulging myself in a present temptation I shall certainly afterwards suffer.

All innocent diversions and delights, as far as they will contribute to my health, and consist with my improvement, condition, and my other more solid pleasures of knowledge and reputation, I will enjoy, but no farther, and this I will carefully watch and examine, that I may not be deceived by the flattery of a present pleasure to lose a greater.



## Appendice II

---

### ESSAI SUR LE DIVERTISSEMENT

*Ecrit à la demande de D. G. 1677.*

Quant au divertissement, tel est mon sentiment :

N'ayant pas sa fin en lui-même, mais tendant vers un certain but, le divertissement doit avoir ce but pour mesure et pour loi.

Le divertissement est, je crois, l'accomplissement d'une chose facile, ou tout au moins agréable ; il a pour but de rendre à l'esprit et au corps fatigués, leurs forces et leur vigueur premières, et de les rendre propres, ainsi, à un nouveau travail ; il me semble en conséquence :

1<sup>o</sup> Qu'on ne peut établir de règle générale valable pour tout le monde, indiquant pour se divertir une heure, une manière, une durée, et l'espèce du divertissement. La seule règle est de choisir le mode de divertissement que l'expérience déclare le plus convenable à chacun, et le plus capable de délasser la partie de l'être fatiguée.

2<sup>o</sup> Que s'il est destiné à l'esprit, il doit nécessairement être agréable. Il est fait pour le restaurer et le ranimer : il y parvient en détendant et en apaisant les esprits agités. Le divertissement qui charmera l'esprit sans abuser de ses forces, sera donc le meilleur, de même que ce qu'il lui est désagréable, l'agitera et le fatiguera nécessairement.

3<sup>o</sup> Qu'il est impossible de fixer une règle constante pour notre propre divertissement ; non seulement à cause de l'état de perpétuel changement où se trouvent nos corps et nos âmes, qui réclament plus à un moment qu'à un autre, comme par exemple dans le manger et le sommeil, et qui réclament autre chose selon l'occupation antérieure de notre corps, ou les désirs de notre esprit ; mais

encore parce que nous ne prenons notre plaisir que dans le changement, et que l'esprit est si naturellement épris de sa liberté, que le divertissement le plus agréable nous devient odieux et importun, lorsque nous sommes obligés d'y revenir sans cesse.

Il faut considérer d'autre part :

1<sup>o</sup> Que Dieu, dans sa grande bonté, ayant eu égard à notre ignorance et à notre faiblesse..., ne nous a pas confiné dans un endroit si étroit, sans nous donner latitude, pour des choses en elles-mêmes indifférentes. Qu'ainsi, pour des choses qui ne sont pas expressément commandées ou défendues par la loi de Dieu, nous sommes libres de beaucoup choisir, de beaucoup varier.

2<sup>o</sup> Que Dieu n'aimant pas nous voir malheureux ni dans ce monde, ni dans l'autre, nous a donné toutes choses afin que nous en jouissions et qu'ainsi nous ne pouvons imaginer que le plaisir nous soit refusé dans nos divertissements, puisqu'il en constitue la partie utile et nécessaire.

Ceci admis, je pense :

1<sup>o</sup> Que puisque le divertissement suppose labeur et peine, celui qui ne travaille pas n'a pas droit au divertissement.

2<sup>o</sup> Qu'il est très rare, malgré la tendresse de certains tempéraments, avides de beaucoup de divertissements, notre constitution réclame plus de temps pour celui-ci que pour le travail.

3<sup>o</sup> Que nous devons veiller à ce que les habitudes ou la mode du monde, ou quelque autre intérêt secondaire, ne nous fassent prendre comme divertissements ce qui nous est en vérité un travail, tout étranger qu'il soit, à notre profession ; le jeu de cartes par exemple, admissible seulement pour le divertissement, est si peu propre à servir d'occupation à certains hommes et si loin de les délasser, qu'il les fatigue plus que leur travail ordinaire.

Ainsi, puisque Dieu ne nous astreint pas aux conditions de temps, de lieu, ou de mode, etc..., dans nos divertissements, nous n'avons pas à nous inquiéter de rechercher trop scrupuleusement à les limiter, à condition que nous accomplissions notre principal devoir, qui est de remplir consciencieusement la tâche à laquelle nous avons été appelé, dans la mesure où nous le permet la faiblesse de nos esprits et de nos corps, et au delà de laquelle rien ne peut être exigé de nous. Car, je doute, premièrement, qu'il puisse y avoir un divertissement proportionné si exactement à l'état présent du corps et de l'esprit qu'il leur suffise parfaitement ; sinon excessif, ou

insuffisant. Que cette proportion existe ou non, ce dont je suis parfaitement sûr, c'est que personne ne peut dire pour autrui ou pour lui où est la dose exacte, « allez ici, et pas plus loin. » Ainsi on ne peut pas nous taxer de privilège : nous sommes absolument contraints d'en user arbitrairement, et lorsque nous ne pouvons découvrir ou déterminer la mesure précise nous sommes obligés d'aller au delà ou en deçà de la proportion, je ne dis pas exacte, mais la plus approchée. Et dans de tels cas nous sommes les seuls à pouvoir nous régler, en précisant les limites que nous pouvons découvrir en deçà et au delà, comme il arrive lorsque nous trouvons que notre divertissement en excès ou en quantité insuffisante n'atteint pas le but que nous lui avons fixé. Avec cette réserve toutefois, que nous devons d'autant plus nous méfier de nous-mêmes que nous nous sentons plus inclinés à quelque chose. L'homme scrupuleux, religieux, méticuleux, doit craindre de ne pas s'accorder assez de divertissements ; l'homme gai, sans souci, oisif, de s'en accorder trop.

A ceci, je dois ajouter seulement les indications suivantes à titre d'éclaircissement :

1<sup>o</sup> Que pour délasser l'esprit il faut choisir le moment où il se sent faible et languissant : il peut d'ailleurs être fatigué par quelque chose, alors qu'il n'en est pas encore lassé.

2<sup>o</sup> Que le divertissement le mieux fait pour les personnes studieuses et sédentaires, dont le travail consiste à penser, c'est l'exercice physique. Les occupations sédentaires sont celles qui conviennent le mieux à ceux qui ont des occupations mouvementées.

3<sup>o</sup> Que de tous les excercices du corps, les meilleurs sont ceux qui se font en plein air.

4<sup>o</sup> Qu'on peut souvent faire en sorte qu'une occupation serve de divertissement à une autre : comme de visiter un ami délasse d'un travail.

Voilà les pensées que j'ai improvisées sur cette matière. Elle méritera d'être mieux examinée, dans des circonstances plus favorables de liberté, de penser, et de loisir.

VALE J. L.

Mars 1677.

Publié par Lord KING  
Miscellaneous papers, The life  
and correspondence of John Locke  
Page 165, Tome II.

AN ESSAY CONCERNING RECREATION, IN  
ANSWER TO D. G.'S DESIRE 1677.

---

As for my recreation, thus I think ; that recreation being a thing ordained, not for itself, but for a certain end, that end is to be the rule and measure of it.

Recreation then seeming to me to be the doing of some easy or at least delightful thing to restore the mind or body, tired with labour, to its former strenght and vigour, and thereby fit it for new labour, it seems to me :

1st. That there can be no general rule set to different persons concerning the time, manner, duration, or sort of recreation that is to be used, but only that it be such as their experience tells them is suited to them, and proper to refresh the part tired.

2nd. That if it be applied to the mind, it ought certainly to be delightful, because it being to restore and enliven that, which is done by relaxing and composing the agitation of the spirits, that which delights it without employing it much, is not only the fittest to do so, but also the contrary, i. e. what is ungrateful, doth certainly most discompose and tire it.

3rd. That it is impossible to set a standing rule of recreation to one's self : because not only the unsteady fleeting condition of our bodies and spirits requires more at one time than another, which is plain in other more fixed refreshments, as food and sleep, and likewise requires very différent according to the employment that hath preceeded the present temper of our bodies and inclination of our minds ; but also because variety in most constitutions is so necessary to delight, and the mind is so naturally tender of its freedom, that the most pleasant diversions become nauseous and troublesome to us when we are forced to repeat them in a continued fixed round.

It is farther to be considered :

1st. That in things not absolutely commanded nor forbidden by the law of God, such as is the material part of recreation, he in his mercy considering our ignorance and frail constitution, hath not tied us to an indivisible point, nor confined us to a way so narrow that allows no latitude at all in things in their own nature indifferent : there is the liberty of great choice, great variety, within the bounds of innocence.

2nd. That God delights not to have us miserable either in this or the other world, but having given us all things richly to enjoy, we cannot imagine that in our recreation we should be denied delight, which is the only necessary and useful part of it.

This supposed, I imagine ;

1st. That recreation supposes labour and weariness, and therefore that he that labours not, hath no title to it.

2nd. That it very seldom happens that our constitutions (though there be some tender ones that require a great deal) require more time to be spent in recreation than in labour.

3rd. We must beware that custom and the fashion of the world, or some other by-interest, doth not make that pass with us for recreation which is indeed labour to us, though it be not our business ; as playing at cards though no otherwise allowable but as a recreation, is so far from fitting some men for their business and giving them refreshment, that it more discomposes them than ordinary labour.

So that God not tying us up of time, place, kind &c. in our recreations, if we secure our main duty, which is in sincerity to do our duty in our calling as far as the frailty of our bodies or minds will allow us, (beyond which we cannot think any thing should be required of us) and that we design our diversions to put us in a condition to do our duty, we need not perplex ourselves with too scrupulous an inquiry into the precise bounds of them ; for we cannot be supposed to be obliged to rules which we cannot know : for I doubt first whether there be any such exact proportion of recreation to our present state of body and mind, that so much is exactly enough, and whatsoever is under is too little, whatsoever is over is too much ; but be it so or no, this I am very confident of, that no one can say in his own or another man's case, that thus much is the precise dose ; hitherto you must go and no farther ; — so that it is not only our privilege, but we are under a necessity

of using a latitude, and where we can discover no determined, precise rule, it is unavoidable for us to go sometimes beyond, and sometimes to stop short of, that which is, I will not say the exact, but nearest proportion ; and in such cases we can only govern ourselves by the discoverable bounds on the one hand ot the other which is only when we that our recreation by excess or defect, serves not to the proper end for which we are to use it, only with this caution, that we are to suspect ourselves most on that side to which we find ourselves most inclined. The cautious, devout, studious man, is to fear that he allows not himself enough ; the gay careless, and idle, that he takes too much ; to which I can only add these following directions as to some particulars :

Ist. That the properest time for recreating the mind is when it feels itself weary and flagging ; it may be wearied with a thing when it is not weary of it.

2nd. That the properest recreation of studious, sedentary persons, whose labour is of the thought, is bodily exercise ; to those of bustling employment, sedentary recreations.

3rd. That in all bodily exercise, those in the open air are best for health.

4th. It may often be so ordered that one business may be made a recreation to another, visiting a friend to study.

These are my sudden extemporary thoughts upon this subject, which will deserve to be better considered when I am in better circumstances of freedom, of thought and leisure.

Vale, March, 77.

J. L.



## QUELQUES DATES

---

- |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 29 août    | 1632. Naissance de LOCKE à Wrington.<br>1646. Entrée à Westminster School.<br>1647. Il reçoit le titre de King's scholar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 30 janvier | 1649. Exécution de Charles I <sup>er</sup> .<br>1652. LOCKE est nommé junior student à Christ Church College.<br>1658. Il est reçu Maître ès arts.<br>1659. Lecture de DESCARTES.<br>1664. Départ pour Clèves.<br>1666. LOCKE fait la connaissance de Lord Ashley dont il devient le médecin particulier et le conseiller intime.<br>1672. Départ pour Paris en compagnie de Lady Northumberland. Retour à Londres.<br>1675. Départ pour Montpellier.<br>1679. Retour en Angleterre. |
| 15 octobre | 1679. Shaftesbury sorti depuis peu de la Tour de Londres, tombe de nouveau en disgrâce.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 2 juillet  | 1681. Shaftesbury est emprisonné jusqu'au 24 novembre 1681.<br>1682. Shaftesbury fomenta une révolution qui échoue. Il est obligé de partir pour la Hollande.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 31 janvier | 1683. Mort de Shaftesbury.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| août]      | 1683. LOCKE se sent suspecté, en temps qu'ami de Shaftesbury et part en Hollande, où il se lie d'amitié avec Limborch et Le Clerc.<br><br>1685. Il écrit l' <i>Epistola de tolerantia</i> , qu'il ne publia pas.<br>1685. Avènement de Jacques II. LOCKE est obligé de vivre caché chez un ami, le D <sup>r</sup> Veen, à Amsterdam.<br>1688. Guillaume d'Orange monte sur le trône de Grande-Bretagne.                                                                              |
| 12 février | 1689. LOCKE, que Guillaume d'Orange avait chargé de ramener la Reine Marie, rentre à Londres.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 24 mai     | 1689. <i>L'Essai concernant l'entendement humain</i> est achevé et mis sous presse.<br>1690. LOCKE est nommé Commissaire des Appels, sur la demande de Lord Mordaunt. Il écrit ses deux <i>Traités sur le Gouvernement</i> .<br>1700. Il se retire à Oates chez Lady Masham.                                                                                                                                                                                                         |
| 28 octobre | 1704. Mort de LOCKE.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

## BIBLIOGRAPHIE

---

### OUVRAGES SUR LOCKE

- BASTIDE (Ch.). — Locke. Ses théories politiques et leur influence en Angleterre au xvii<sup>e</sup> siècle. E. Leroux, 1906.
- BRÉHIER (E.). — Histoire de la philosophie moderne. Alcan, 1929.
- BROWN (J.). — Locke and Sydenham. Londres, 1859.
- BÜCHEL (Herm.). — Die Handarbeit als Erziehungsmittel bei J. Locke. *Arch. f. Gesch. d. Phil.* Bd. 28, 1915.
- CAMBELL FRASER. — Locke. An Essay concerning human understanding. Londres, 1890.
- CAMBELL FRASER. — John Locke as factor in modern thoughts proceeding of the British Academy, I, 1903.
- CARLINI (A.). — La filosofia di G. Locke, 2<sup>e</sup> édition. Florence, 1921.
- CESANO (A.). — La Dottrina Pedagogica di Locke. Rome, 1904.
- COSTE. — Eloge de M. Locke. Dans la République des Lettres. Amsterdam, 1705.
- COUSIN (V.). — Cours d'Histoire de la philosophie du xviii<sup>e</sup> siècle. Ecole sensualiste. Système de Locke. Didier, 1828-1829.
- COUSIN (V.). — La Philosophie de Locke. Paris, 1829.
- DIDIER (J.). — John Locke. Bloud, 1911.
- DOST (O.). — Die Pädag. John Lockes im Zusammenhang unt seiner Philosophie. Planen, 1877.
- ERDBRÜGGER (G.). — Importance de Locke pour la Pédagogie de Rousseau. Würzburg, 1912 (Ecrit en allemand).
- FOWLER (Th.). — Locke. Londres, 1880.
- FOX BOURNE. — The life of John Locke. Londres, 1876.
- FRITSCHÉ. — John Lockes Ansichten über Erzieh. Naumb., 1866.
- GAILLARD. — La Pédagogie de Montaigne à Rousseau, 1938. Collection Savoir et Enseigner.
- GAVANESCU. — Versuch einer Zusammenfassenden Darstellung der pädagogischen Ansichten John Lockes in Ihrem Zusammenhange mit seinem philosophischen systeme. Berlin, 1887.
- GEMMEL (N.). — Le Principe d'autorité en pédagogie chez J. Locke et J.-J. Rousseau. Bonn, 1910 (Ecrit en allemand).
- GUIRRAN (E.). — Filosofia de J. Locke. Cordoba (Argentine).
- HELVETIUS. — L'analogie de mes opinions avec celles de Locke. Livre de l'Homme, t. II, Londres, 1773.
- HUDSON (J. W.). — The treatment of personality by Locke, Berkeley and Hume. Columbia, 1911.

- KRAKOWSKY (E.). — Les Sources médiévales de la philosophie de Locke. Jouve, 1915.
- LEBEDE (H.). — Locke und Rousseau als Erzieher. Charlottenburg, 1913.
- LE CLERC. — Eloge de J. Locke. Bibliothèque universelle, t. V, Amsterdam, 1705.
- LEZIUS (F.). — L'idée de tolérance chez Locke et Pufendorff. Leipzig, 1900 (Ecrit en allemand).
- LORD KING. — The life and Correspondence of John Locke. Londres, 1829.
- LYON (G.). — Enseignement et religion. Alcan, 1907 (Bibliothèque de Philosophie contemporaine).
- LYONS (A.). — Shaftesbury's ethical principle of Adaptation to universal Harmony. New-York, 1909.
- MACKINTOSH (J.). — On the progres of Ethical Philosophy, Chiefly during the xviii<sup>th</sup> and xviii<sup>th</sup> centuries. Edinburgh, 1872.
- MARION (H.). — John Locke, sa vie, son œuvre. Germer-Baillière, 1878.
- OLLION. — Philosophie générale de Locke. Alcan, 1908.
- OLLION. — Correspondance de Locke. Trente-deux lettres à Toynard. De Boer. La Haye, 1912.
- PARRILLI (A.). — Locke, Fénelon, Frœbel. Campobasso, 1904.
- PETERS (J.). — John Locke als pädagog. Schriftsteller. in : *N. Jahrbuch f. Philol. u. Päd.* Bd. 106, 1872.
- PETZELL (A.). — Ethics and epistemology in John Locke's Essay concerning human understanding. Londres, 1937.
- RENOUVIER. — Manuel de Philosophie. Paulin, 1842.
- SACERDOTE. — I pensiere sull'educazione di G. Locke e l'Emilio di G. G. Rousseau. Cuneo, 1909.
- SCHENK (R.). — La formation de la raison et du jugement dans son importance pour l'éducation chez Locke. Leipzig, 1908 (Ecrit en allemand).
- STIERLI (A.). — De l'influence des pensées sur l'éducation (1693) de John Locke sur l'*Emile* (1762) de Rousseau. Zurich, 1910.
- STARK (G.). — Natur u. Naturgemässheit i. d. Pädagogik J. Lockes. Nürnberg, 1920.
- STERNBECK (A.). — Shaftesbury über Natur, Gott und Religion. Berlin, 1904.
- TAGART. — Locke's writings and philosophy. Londres, 1855.
- THIELE (E. A.). — Montaigne und Locke. Ihre Stellung zur Erz. z. Selbsttätigkeit. Leipzig, 1920.
- Nous nous sommes servi de l'édition Thurot des *Pensées sur l'Education de Locke*.

## OUVRAGES SUR MONTAIGNE

- BONNEFON (P.). — Montaigne l'homme et l'œuvre. Paris, 1928.
- COMPAYRE (G.). — Les grands éducateurs. Montaigne et l'éducation du jugement. Delaplane, 1905.
- FAGUET (E.). — Etudes littéraires du xvi<sup>e</sup> siècle. Paris, 1893.
- FAURE (E.). — Montaigne et ses trois premiers nés. Crès, 1926.
- FAVRE (M<sup>me</sup> J.). — Montaigne moraliste et pédagogue. Paris, 1887.
- LANSON. — Les Essais de Montaigne. Mellotté (sans date).

- MEHNER. — Der Einfluss Montaigne auf die pädagogischen Ansichten von John Locke. Leipzig, 1891.
- NORTON (Miss G.). — The spirit of Montaigne. Boston, 1908.
- PORTEAU (P.). — Montaigne et la vie pédagogique de son temps. E. Droz, 1935.
- PRÉVOST (J.). — La vie de Montaigne.
- RENAULT (J.). — Les idées pédagogiques de Montaigne. Lethielleux, 1921.
- STROWSKI (Fortunat). — Montaigne. Sa vie publique et privée. Edition de la *Nouvelle Revue critique*, 1938.
- STROWSKI (Fortunat). — Montaigne. Alcan, 1906.
- UPHAM (A. H.). — The french influence in English litterature. New-York, 1908, chap. VI et appendice C.
- VILLEY (P.). — Montaigne en Angleterre. *Revue des Deux Mondes*, 1913.
- VILLEY (P.). — L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau. Hachette, 1911.
- VILLEY (P.). — Les sources et l'évolution des essais. Hachette, 1908.

#### OUVRAGES SUR ROUSSEAU

- BABBIT (I.). — Rousseau and Romanticism. Boston, 1919.
- BOYD. — The educational theory of Jean-Jacques Rousseau. Londres, 1911.
- COMPAYRE (G.). — Les grands éducateurs. Jean-Jacques Rousseau et l'éducation de la nature. Delaplane, 1901.
- CLAPARÈDE (G.). — Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfant. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1912.
- CHUQUET (A.). — J.-J. Rousseau. Hachette, 1893.
- DAVIDSON (Th.). — Rousseau and Education according to Nature. Londres, 1898.
- DELMONT (Abbé Th.). — Jean-Jacques Rousseau d'après les derniers travaux de la critique et de l'histoire. Lille, 1892.
- DOM CAJOT. — Les plagiats de M. J.-J. R. de Genève sur l'éducation. La Haye et se trouve à Paris chez Durand, 1766.
- DUCROS (L.). — Jean-Jacques Rousseau. H. Lecène et H. Oudin, 1888.
- DU FRESNOIS (A.). — Une année de critiques. Le bicentenaire de Rousseau, E. Faguet, Henry Bidou, Léon Bloy. La perversité de M. Anatole France, etc. Dorbon aîné, 1917.
- DURKHEIM (E.). — La pédagogie de Jean-Jacques Rousseau. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1919.
- FAGUET (E.). — La vie de Rousseau. Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 1911.
- FAGUET (E.). — Rousseau penseur. Le bicentenaire. Paris, 1912.
- FINDEISEN (H.). — Les bases philosophiques de la pédagogie de Jean-Jacques Rousseau. Liepzig, 1906 (Ecrit en allemand).
- FUSIL (C. A.). — Rousseau juge de Jean-Jacques ou la comédie de l'orgueil et du cœur. Plon, 1923.
- GIRAUD (V.). — Jean-Jacques Rousseau et les origines morales du romantisme. *Revue des Deux Mondes*, mai 1921.
- HÉNIN (B. C.). — J.-J. Rousseau and physical education. Review Education, avril 1912.
- KRSTITSCH (M.). — Les idées pédagogiques de Rousseau appréciées à la lumière de la science actuelle de l'éducation. Zurich, 1911.

- LECIGNE (C.). — Le fléau romantique. Lethellieux, 1909.
- LEMAÎTRE (J.). — Jean-Jacques Rousseau. *Mercure de France*, 1906.
- MARCHESINI (G.). — L'Educazione naturale nella dottrina di G. G. Rousseau et nell'està nostra. Rome, 1913.
- MASSON (P.-M.). — La religion de J.-J. Rousseau. Hachette, 1916.
- PROAL. — La psychologie de J.-J. Rousseau.
- ROD (E.). — L'affaire J.-J. Rousseau. Perrin, 1906.
- SACERDOTE. — La Donna nella concezione pedagogica di J.-J. Rousseau. Voghera, 1904.
- SCHINZ. — La pensée de Jean-Jacques Rousseau. Alcan, 1929.
- SAINT-MARC GIRARDIN. — Jean-Jacques Rousseau. Sa vie et ses ouvrages.
- SEILLIÈRE. — J.-J. Rousseau. Garnier, 1921.
- Charpentier, 1875.
- TERWIEL. — Les idées de Rousseau sur le développement intellectuel de l'enfant et la psychologie contemporaine de l'enfant. Münster, 1907 (écrit en allemand).
- VIAL (F.). — La doctrine d'éducation de J.-J. Rousseau. Alcan, 1920.

#### OUVRAGES GÉNÉRAUX

- ALAIN. — Les Dieux. *N. R. F.*, 1934.
- BALDWIN. — Dictionary of Philosophy and Psychology. Londres, 1928.
- BOVET (P.). — L'instinct combatif. Flammarion, 1928.
- BOURNEVILLE. — Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et dégénérés. Alcan, 1895.
- BUISSON (F.). — Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Hachette, 1911.
- CARADUC DE LA CHALOTAIS. — Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse. Paris, 1763.
- CLAPARÈDE (E.). — Education fonctionnelle. Delachaux et Niestlé, 1931.
- CLAPARÈDE (E.). — Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Kündig, 1916.
- CLAPARÈDE (E.). — Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers. Flammarion, 1924.
- COMPAYRE (G.). — Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le xvi<sup>e</sup> siècle. Hachette, 1895.
- COMPAYRE (G.). — Histoire de la pédagogie. Delaplane, 1886.
- COMPAYRE (G.). — Fröbel. Delaplane, 1912.
- COMPAYRE (G.). — Préface à l'édition des quelques pensées de l'éducation de Locke, 1882.
- CONSIDÉRANT (V.). — Education naturelle et attrayante dédiée aux mères. Librairie de l'Ecole sociétaire, 1884.
- DUGAS. — La timidité. Alcan, 1910.
- DELON. — L'enseignement par les jeux. Fêtes pédagogiques, 1893.
- DEMOGEOT et MONTUCCI. — De l'enseignement secondaire en Angleterre, 1818.
- DESCŒUDRES. — De l'éducation des enfants arriérés. Delachaux et Niestlé, 1932.
- EPINAY (M<sup>me</sup> de). — Mémoires et correspondance. Brunet, 1818.
- FÉNELON. — L'éducation des filles. A Lyon chez Vve Rusand (sans date).

- FICHTE. — Reden an die deutsche Nation. Beyer et fils, 1881.
- GUIZOT. — Des idées de Rabelais sur l'éducation. *Annales de l'Education*, 1812.
- GUILLAUME. — Traité de psychologie. Alcan.
- GUILLAUME. — La psychologie de la forme. Flammarion, 1937.
- ITARD. — L'éducation d'un homme sauvage. Alcan, 1894.
- JONCKHEERE. — Devient-on éducateur par vocation. *Archives de Psychologie*, t. VIII, Genève, 1909.
- KANT. — Traité de Pédagogie. Alcan, 1910.
- LAFAÏE. — Dictionnaire des synonymes. Hachette, 1858.
- LANSON. — Manuel bibliographique de la littérature française moderne. Hachette, 1921.
- LEROY (A.). — Mylord Shaftesbury. A letter concerning enthusiam. Thèse 1930.
- LUQUET. — Le Dessin enfantin. Alcan, 1927.
- LUQUET. — Les desseins d'un enfant. Alcan, 1913.
- MAURIAC. — L'éducation des filles. Corrèa, 1936.
- MEDICI (A.). — L'éducation nouvelle. Ses fondateurs, son évolution. Alcan, 1941.
- MONTESSORI. — La pédagogie scientifique. Larousse.
- NECKER DE SAUSSURE (M<sup>me</sup>). — L'éducation progressive ou Etude du cours de la vie. Sautet et C<sup>ie</sup>, 1928.
- NIETZSCHE (F.). — Œuvres posthumes. Mercure de France, 1934.
- PALANTE. — Une idole pédagogique : l'Educationnisme. *Revue philosophique*, t. 55.
- PIAGET. — Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, 1930.
- PIAGET. — Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, 1935.
- PIAGET. — Le jugement moral chez l'enfant. Alcan, 1932.
- PIAGET. — La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, 1936.
- QUEYRAT. — La curiosité. Alcan, 1911.
- QUEYRAT. — Les jeux des enfants. Alcan, 1905.
- QUEYRAT. — La logique de l'enfant et sa culture. Alcan, 1902.
- RIBOT. — Psychologie des sentiments. Alcan, 1896.
- ROBIN. — La paresse est-elle un défaut ou une maladie. Flammarion, 1932.
- SCHILLER. — Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme.
- SELBY-BRIGGE (L. A.). — British Moralists being selectionned from writters principally of the xviii<sup>th</sup> century. Oxford, 1895.
- STANLEY-HALL. — Some social aspects of education. Pedagogical Seminary, 1902.
- STECKEL. — Lettres à une Mère.
- TARDE. — Interpsychologie de l'enfant. *Revue d'Anthropologie criminelle*, 1909.
- TOLSTOÏ (L.). — Extraits pédagogiques de Iasnaïa Poliana, novembre-décembre 1862.
- TOLSTOÏ (L.). — Mémoire à Boulgakof sur l'Education. Delpeuch, 1925.
- WALLON. — L'enfant turbulent. Alcan, 1925.
- WALLON. — Les origines du caractère chez l'enfant. Boivin, 1934.
- WILE (Ira S.). — Handedness, right and left.

## LISTE DES PRINCIPAUX ÉCRITS DE LOCKE

---

- 1660 (?). De l'autorité du pouvoir civil en matière religieuse.  
1660 (?). Réflexions sur la République romaine.  
1667. Essai sur la tolérance.  
1667 ou 1668. Respirationis usus.  
1668. Anatomica.  
1669. De arte medica.  
1669. Tussis.  
1669. Les Fondements de la constitution pour le Gouvernement de la Caroline.  
1670. Préface au Traité de Sydenham : Methodus curandi febres.  
1673 (?). Traduction des Essais de morale de Nicole.  
1675 et suivantes. Journal : Notes sur l'espace et l'étendue.  
L'Expérience source de la connaissance.  
De l'Etude.  
Atlantis.  
Limites de la puissance divine.  
L'Enthousiasme.  
L'Immortalité de l'âme.  
1679. Observations sur la culture de la vigne et de l'olivier.  
La production de la soie et la conservation des fruits.  
1682 (?). Défense de la non conformité.  
1688. Extrait d'un Essai philosophique concernant l'entendement.  
1685-1689. Lettre sur la tolérance.  
1690. Essai concernant l'entendement humain.  
1690. Deux Traités du Gouvernement.  
1690. Deuxième Lettre sur la Tolérance.  
1692. Troisième Lettre sur la Tolérance.  
1693. Quelques Pensées sur l'Education.  
1695. The reasonableness of Christinity as delivered in Scriptures.  
1695. An examination of Malebranche's opinion of seing all things in God.  
1695. Short observations on a printed paper entitled, for encouraging the coining silver money in England and after for keeping it there.  
1695. Further considerations concerning raising the value of meny.

- 1697-1699. Controverses avec the Bishop of Worcester.  
1697-1700. La conduite de l'entendement dans la recherche de la  
vérité.  
1703. Essai sur les Miracles.  
1701-1703. An Essay for the understanding of Saint Paul's Epistles  
by consulting Saint Paul himself.  
1704. quatrième Lettre sur la Tolérance.



## TABLE ALPHABÉTIQUE DES NOMS PROPRES

---

### A

ALAIN, p. 8.  
ARISTOTE, p. 11, 13, 71.

### B

BABBIT, p. 178.  
BACON, p. 13, 34, 153.  
BANKS (Sir John), p. 39, 45, 46, 57.  
BARRÈS, p. 178.  
BAYLE, p. 135.  
BERGSON, p. 9, 14.  
BERNARD (Claude), p. 42.  
BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, p. 13.  
BERNIER, p. 45.  
BINET, p. 119.  
BOURGET, p. 178.  
BOURNEVILLE, p. 13.  
BOVET, p. 117.  
BOYLE, p. 35, 36, 37, 38, 95.  
BUISSON, p. 8.  
BUSBY (Richard), p. 29.

### C

CARR, p. 116.  
CARRÈRE, p. 118.  
CHAMFORT, p. 116.  
CLAPARÈDE, p. 7, 13, 14, 21, 57, 58,  
78, 80, 88, 92, 114, 115, 116, 117,  
118, 120, 121, 128, 129, 174, 181,  
197.  
CLARCKE, p. 39, 57, 58, 70, 168.  
CLARENDON, p. 40.  
COLE (Thomas), p. 33.  
COMPAYRÉ, p. 15, 18, 39, 64, 70, 107,  
108, 155, 166, 175, 188.  
CONSIDÉRANT, p. 18.  
COSTE, p. 25, 70, 99, 136, 137, 151.  
CROMWELL, p. 32.

### D

DAUDET (Léon), p. 178.  
DE CROUZAS, p. 181.  
DECROLY, p. 13, 20, 88, 93, 111.  
DELON, p. 128.  
DELMONT (Abbé Th.), p. 178.  
DEMOGEOT, p. 107.  
DESCARTES, p. 32, 71.  
DESCŒUDRES, p. 20.  
DIDE, p. 178.  
DUMAS, p. 20.  
DURKHEIM, p. 8, 10, 11.

### E

ESPINAS, p. 178.  
EVELYNE, p. 45.

### F

FAGUET, p. 175, 176, 177, 178, 192,  
193, 196, 201, 202.  
FÉNELON, p. 113.  
FICHTE, p. 13.  
FILMER, p. 52, 54.  
FLEURY, p. 181.  
FOWLER, p. 30.  
FOX BOURNE, p. 30, 31, 32, 33, 35, 44,  
46, 54, 59, 168.  
FRANCE (Anatole), p. 119.  
FRYMAN, p. 178.  
FURLY, p. 39, 57.  
FUSIL, p. 178.

### G

GAVANESCU, p. 206.  
GIRAUD (Victor), p. 174.  
GLISSON, p. 42.  
GODOLPHIN, p. 38.  
GROOS, p. 116, 117.  
GUÉNELLON, p. 25, 49.

## H

HAMAÏDE, p. 94, 111.  
HOBBS, p. 37.  
HÖCKEL, p. 116.

## I

ITARD, p. 13, 15.

## J

JANET, p. 125.  
JONCKHEERE, p. 20.

## K

KANT, p. 7, 9, 17, 18, 19, 71, 87, 103, 115.  
KING (Lord), p. 26, 27, 29, 40, 51, 55, 118, 144, 171, 172, 204.

## L

LA FONTAINE, p. 164.  
LANGE, p. 117.  
LA BOÉTIE, p. 163.  
LA BRUYÈRE, p. 101.  
LA CHALOTAIS, p. 13.  
LANSON, p. 154, 155, 158, 162, 165.  
LASSERRE, p. 178.  
LECIGNE, p. 178.  
LE CLERC, p. 22, 41, 49, 50, 55, 65, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 193, 196, 201, 202.  
LEIBNITZ, p. 71, 207.  
LIMBORCH, p. 25, 49, 51.  
LUQUET, p. 124.  
LYON, p. 30, 203, 204, 206.

## M

MAGNE, p. 178.  
MALEBRANCHE, p. 53.  
MAPLETOFT, p. 43, 46.  
MARION, p. 24, 25, 41, 43, 47, 48, 51, 52, 53, 55, 71.  
MASHAM (Lady), p. 32, 53, 57, 70, 204.  
MAURIAC, p. 81, 108.  
MAURRAS, p. 188.  
MÉDICI (Angela), p. 87.  
MOLINEUX, p. 58, 59.  
MONTAIGNE, p. 13, 19, 86, 102, 135 à 173, 176, 177, 178, 180, 184, 186, 188, 196, 202.

MONTESORI, p. 20, 86, 97, 113, 114, 120, 133.  
MONTUCCI, p. 107.  
MORDAUNT, p. 50, 51, 53.  
MOREAU, p. 178.

## N

NECKER DE SAUSSURE, p. 13.  
NIETZSCHE, p. 182, 197.

## O

OLLION, p. 35, 36, 38, 49, 59.  
OMBREDANE, p. 17, 19, 85, 127.  
OWEN, p. 31.

## P

PALANTE, p. 15, 16, 19.  
PASCAL, p. 154.  
PIAGET, p. 74, 124.  
PIERON, p. 17.  
PEMBROKE, p. 26.  
PLATON, p. 11, 140.  
PLUTARQUE, p. 11.  
POCOCKE, p. 34.  
PORTEAU, p. 169.  
POUTHOT, p. 178.

## Q

QUINTILLIEN, p. 133.

## R

RABELAIS, p. 13, 157, 176, 187, 188.  
RIBOT, p. 16.  
ROBIN, p. 38.  
ROLLIN, p. 181.  
ROUSSEAU, p. 7, 12, 13, 16, 73, 76, 92, 97, 121, 166, 174 à 202.  
ROUVROIE, p. 13, 20.

## S

SAINT-MARC-GIRARDIN, p. 178, 186.  
SCHERER, p. 178.  
SCHILLER, p. 115.  
SCHINTZ, p. 115.  
SEASHORE, p. 118.  
SÉGUIN, p. 13.  
SEILLIÈRE, p. 178.  
SÉVIGNÉ (M<sup>me</sup> de), p. 64.  
SHAFTESBURY, p. 34, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 52.

SPINOSA, p. 154.

STAEI (M<sup>me</sup> de), p. 202.

STANLEY HALL, p. 116.

STRACHY, p. 40.

STROWSKI (Fortunat), p. 154, 155, 158,  
159, 160, 161, 163, 164, 168, 170.

STUART MILL, p. 7.

SYDENHAM, p. 22, 42.

**T**

THÉVENOT, p. 45.

THORNDIKE, p. 93.

TOLSTOÏ, p. 126.

TOYNARD, p. 46, 47, 59.

**V**

VANE (Sir Walter), p. 38.

VILLEY, p. 144, 151, 153, 156, 159,  
164, 166, 170, 171, 172, 173.

VOLTAIRE, p. 14.

**W**

WALLIS, p. 35, 36, 37.

WARD, p. 37.

WILE (Ira. S.), p. 17.

WORDSWORTH, p. 22.

**X**

XÉNOPHON, p. 11.



## TABLE DES MATIÈRES

---

|                    |   |
|--------------------|---|
| Introduction ..... | 7 |
|--------------------|---|

### *Première Partie.*

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| CHAPITRE I. — Biographie .....               | 23 |
| CHAPITRE II. — Pensées sur l'Education ..... | 57 |

### *Deuxième Partie.*

|                                               |     |
|-----------------------------------------------|-----|
| CHAPITRE III. — Le Tempérament .....          | 73  |
| CHAPITRE IV. — L'Education individuelle ..... | 93  |
| CHAPITRE V. — L'Education attrayante .....    | 113 |

### *Troisième Partie.*

|                                            |     |
|--------------------------------------------|-----|
| CHAPITRE VI. — Locke et Montaigne .....    | 135 |
| CHAPITRE VII. — Locke et Rousseau .....    | 174 |
| Conclusion .....                           | 203 |
| Appendice I .....                          | 209 |
| Appendice II .....                         | 213 |
| Quelques Dates .....                       | 219 |
| Bibliographie .....                        | 220 |
| Liste des principaux écrits de Locke ..... | 225 |
| Table alphabétique des noms propres .....  | 227 |





